



Les Conf 'At' 21 de Ressources & Territoires

Compte-rendu de la conférence du 17 novembre 2016

Du décrochage à la réussite
scolaire : état ou processus ?
Réussite scolaire ou réussite
éducative ?

Compte-rendu de la conférence du 17 novembre 2016

Du décrochage à la réussite
scolaire : état ou processus ?
Réussite scolaire ou réussite
éducative ?

Avant-propos

Dans le cadre de son programme de professionnalisation des acteurs de la cohésion sociale en Midi-Pyrénées, Ressources & Territoires (R&T) vous propose un nouveau format de conférences suivies d'ateliers-débats : les « *Conf'At'* ».

Avec ce nouveau format, R&T souhaite apporter aux acteurs du territoire, la possibilité d'enrichir leurs réflexions théoriques (la conférence) et de développer des réflexions collectives, en co-construisant des réponses à des problématiques locales/territoriales (les ateliers-débats) entre professionnels avec l'appui d'un expert.

Le choix des thématiques émane des demandes et/ou besoins exprimés par les acteurs que R&T rencontre dans le cadre de sa mission d'animation de réseaux. Ces retours de terrain permettent de proposer des *Conf'At'* qui répondent au plus près aux attentes et à cette réalité de terrain.

Les intervenants sont tous des experts de la thématique traitée, reconnus dans leur domaine par leurs pairs et les professionnels de terrain.

Les conférences sont ouvertes à tous, tout public, grand public ; c'est un apport informatif, théorique mais non généraliste. L'expertise des discours permet à chacun de construire ses connaissances, de développer son analyse et son sens critique ; les propos sont pertinents mais non élitistes. Un temps est toujours réservé en fin de matinée aux échanges entre la salle et l'intervenant. **Les ateliers-débat** sont réservés aux adhérents de R&T et aux professionnels directement concernés par la problématique, qui souhaitent un apport « technique » d'experts, des visions croisées entre acteurs du même domaine d'action, des éléments de résolution de problèmes.

Ce format peut être modifié, suivant la thématique traitée et/ou à la demande des acteurs : conférence toute la journée, conférence le matin/réponse aux questions l'après-midi, conférence et atelier d'échange de pratiques... Par ailleurs, R&T développe les *Conf'At'* en département, avec les acteurs locaux qui souhaitent travailler sur une réflexion commune axée sur leur propre territoire, afin de soutenir et de s'inscrire dans une dynamique locale.

Chaque *Conf'At'* fait l'objet d'une production d'actes disponible au Service Information et Documentation de R&T, également consultable et téléchargeable sur le site : www.ressources-territoires.com

Sommaire

> Problématique	06
> L'intervenant	07
> Plénière du matin	08
Introduction : aider à construire l'autonomie « Dé-globaliser » la réussite et le soutien Du travail scolaire au registre de l'apprentissage Des dispositifs revisités	
> Atelier de l'après-midi	38
> Pour aller plus loin	59

Problématique

Réussite scolaire ou éducative : un soutien et une mobilisation nécessaires...

Sous la responsabilité de Dominique Glasman et Patrick Rayou, une équipe de recherche vient de proposer de nouvelles pistes à partir de plusieurs enquêtes réalisées en établissements « ordinaires », ou dans des dispositifs plus spécifiques, avec le soutien du CGET (Commissariat général à l'égalité des territoires) et du Centre Alain-Savary – IFÉ.

« Quand des élèves accueillis dans un établissement ou un dispositif scolaire réussissent, qu'est-ce qui leur permet de réussir ? Peut-on, au-delà de la seule évocation des qualités propres de l'élève ou de ses dispositions à l'apprentissage, comprendre ce qui les a soutenus dans leur parcours ? Ou, pour le dire autrement, comment les soutiens qui leur ont été offerts ont été utilisés, mobilisés ?

Si la « réussite » à l'école est évidemment polysémique (Est-ce un état, un processus ? La réussite scolaire signifie-t-elle la réussite « éducative » ? Se mesurent-elles par la confiance en soi ?), cette étude cherche à catégoriser les différents registres de soutien qui y contribuent, en acceptant l'idée que ce qui est utile à certains ne le sera pas pour tous.

L'intervenant

Source : CIBC sud Aquitaine



Patrick Rayou

Patrick Rayou est Professeur des Universités Emérite à l'Université Paris 8 Saint-Denis, membre du Centre interdisciplinaire de recherche « Culture, éducation, formation, travail » (CIRCEFT) et de son axe ESCOL (Education, Scolarisation) qui étudie les inégalités sociales de réussite scolaire et la manière dont elles se construisent.

Plénière du matin

Introduction : aider à construire l'autonomie

Patrick Rayou : Dans mes travaux, j'essaie de distinguer les différents types de « décrochage », l'objectif étant de « dé-globaliser les questions de l'échec ». En effet, le décrochage et la réussite peuvent avoir des significations assez différentes. Pour diagnostiquer le décrochage autrement que pour dire que « 150 000 jeunes finissent chaque année sans diplôme », il est utile d'analyser de plus près qui sont les décrocheurs. Le fait de placer les individus dans des catégories est commode d'un point de vue administratif mais n'aide pas véritablement à saisir qui sont ces décrocheurs.

L'équipe de recherche à laquelle j'appartiens (CIRCEFT) a tendance à penser qu'il existe des manières différentes de ne pas être à l'heure, de ne pas réussir etc.

L'Université de Paris 8, à Saint-Denis, a été créée par dérogation en 1968 par Edgar Faure comme université à laquelle pouvaient accéder des non bacheliers. Cette expérimentation tout à fait originale a été stoppée quelques années plus tard. La municipalité de Saint-Denis a accepté d'accueillir l'université Paris 8 sur son territoire. Cette université est celle qui accueille le plus d'étrangers en France. Elle accueille notamment des étudiants salariés, de milieux souvent pauvres. L'équipe de recherche ESCOL à laquelle j'appartiens s'intéresse aux inégalités et aux difficultés d'apprentissage. Cela ne signifie pas pour autant que nous sommes plus « malins » avec nos étudiants. En effet, analyser est une chose, proposer des pédagogies et des modes d'organisation différentes en est une autre. Nous considérons d'ailleurs que nous ne sommes pas très bons pour faire réussir les étudiants en difficulté. Tout ce que je vais dire est donc sujet à caution.

Il existe une différence entre la recherche et la mise en pratique par des praticiens. Aujourd'hui, je serais incapable de vous dire quelles sont les « bonnes pratiques » à

appliquer. En revanche, je pourrais vous dire comment aménager la situation à partir de tel ou tel point. Je crois qu'il faut renoncer à l'idée que le chercheur peut se transformer en prophète. Cela ne fait pas partie de sa position légitime et cela peut engendrer de la frustration car une fois que l'édifice éducatif a été « démolit » et qu'il est constaté que la France est un pays très inégalitaire en matière d'école, chacun demande ce qu'il faut faire. Or, le chercheur n'en sait rien. Il peut seulement mettre sa capacité à poser des problèmes au service des praticiens.

Les enquêtes PISA (Plan International de Suivi des Acquisitions des élèves) montrent que la France se situe dans la moyenne parmi les pays de l'OCDE. Depuis 2000, les résultats globaux sont plutôt en chute. Une bipolarisation des résultats est constatée. La France est l'un des pays de l'OCDE où les inégalités sociales se transforment le plus en inégalités scolaires. Au lieu que l'école « rattrape » les inégalités sociales, elle a donc plutôt tendance à en rajouter. Cette situation est préoccupante pour les éducateurs. L'enquête PISA interroge des jeunes de 15 ans dans plus de 60 pays du monde, sachant que les systèmes éducatifs ne correspondent pas entre les pays. Les lycéens français qui sont en seconde obtiennent des résultats aux tests qui sont ceux de la Corée du sud et des pays scandinaves, ces pays obtenant chaque fois les meilleurs résultats, enquête après enquête. En revanche, les élèves de 15 ans qui sont encore en troisième « plombent » l'échantillon français, leurs résultats étant proches de ceux des pays d'Europe du Sud les plus mal classés.

L'école sait faire réussir les élèves qui réussissent déjà d'une certaine manière. Il n'est d'ailleurs pas certain que ces élèves réussissent grâce à l'école ! De mon point de vue, il convient de prendre au sérieux cette question.

En 2000, le Ministère de l'Éducation a considéré que les résultats de l'enquête PISA n'étaient pas sérieux et qu'il convenait de ne pas les diffuser, arguant de ce que la France n'avait pas pour habitude de travailler de cette manière. Au fil du temps, le Ministère de l'Éducation a pris la mesure de la situation et a souhaité mettre en place des plans et des formations comme celle de ce jour, le décrochage et l'échec scolaire étant des sujets sérieux.

Je travaille sur l'inégalité à l'apprentissage et sur la formation des enseignants. Je pense qu'il existe un certain rapport entre la manière dont les enseignants sont formés et la façon dont ils sont capables d'aider les élèves à mieux réussir.

Les questions de pédagogie sont mal traitées dans notre pays depuis très longtemps. Les pédagogues sont souvent traités comme des « zozos ». Les questions tournent beaucoup autour de « l'accès légal ». Or, la question des frais d'inscription à l'université, par exemple, ne règle absolument pas la question de l'exposition des élèves au savoir.

Une des notions phare à l'origine de la création d'ESCOL dans les années 1990 concerne le « rapport au savoir ». La thèse centrale de cette équipe est que les personnes qui reçoivent un même savoir n'entendent pas ce qui est dit de la même manière. Il existe un « rapport à » qui résulte des constructions identitaires, des fréquentations et de toutes sortes de facteurs. Par conséquent, personne ne comprend ce qui est dit de

la même manière que celui qui transmet le savoir. Il peut exister des malentendus et des incompréhensions. Un enseignant peut être ravi qu'un de ses cours se déroule sans aucun bruit puis être désespéré une semaine plus tard en constatant à l'occasion d'une interrogation écrite que le cours de la semaine passée n'a pas été compris. Aujourd'hui, je vais vous proposer des outils qui tentent de comprendre cette question du rapport au savoir, l'enjeu étant de comprendre pour quelles raisons le rapport au savoir de certains élèves ne correspond pas aux attentes de l'école, l'objectif étant de comprendre la situation et d'y remédier.

« Dé-globaliser » la réussite et le soutien

Qu'est-ce qui « soutient » les élèves ?⁽¹⁾ Ce sous-titre reprend une recherche remise au CGET il y a un an. Notre équipe de recherche précisait que ce n'est pas parce qu'un dispositif de soutien est labellisé comme tel qu'il « soutient » pour autant. Nous pensons qu'il est préférable de s'intéresser à ce qui, de fait, « soutient », qu'il s'agisse ou non de dispositifs. Il nous semble que les élèves ont des manières de se saisir des dispositifs qui sont différentes de celles envisagées par les législateurs et les administrateurs. Nous pensons que des mobilisations de dispositifs peuvent être à contre-pied et à contrepois parce que les individus obéissent à d'autres logiques, si bien qu'ils font autre chose que ce qui leur est proposé.

Il est toujours possible d'établir un quitus comptable stipulant que nous avons mis tant de personnes en présence de tant de moyens. La Cour des Comptes n'aura rien à en dire mais cette démarche aura-t-elle servi à quelque chose ?

Le système français se distingue de beaucoup d'autres systèmes internationaux au sens où la plupart des pays comparables au nôtre investissent financièrement de manière massive sur le premier degré et le supérieur. En France, l'essentiel de l'effort financier est placé sur le second degré, avec des résultats qui ne sont pas mirobolants. Le fait de mettre de l'argent sur un dispositif ne suffit pas à obtenir des résultats. La situation est plus complexe que cela.

L'enquête mentionnée était financée d'abord par l'AcSé (Agence pour la cohésion et l'égalité des chances), devenue CGET (Commissariat Général à l'Égalité des Territoires) et l'IFÉ (Institut Français de l'Éducation).

Pourquoi faut-il soutenir le travail des élèves ? Il nous semble que la question de l'autonomie se pose de manière importante aujourd'hui.

Dans un premier temps, je développerai l'idée qu'il faut dé-globaliser la réussite et le soutien, en ne regardant pas ces notions comme une solution unique ou un « presse-bouton ».

Dans un second temps, je proposerai une manière d'analyser le travail scolaire à partir de « registres d'apprentissage ».

⁽¹⁾ Voir Pour aller plus loin ! Les ressources documentaires

Ensuite, j'évoquerai la manière dont les élèves revisitent les dispositifs que nous leur proposons.

Enfin, je vous donnerai quelques exemples ethnographiques de modalités de soutien après la classe, notamment concernant la question des devoirs.

Concernant la question de l'autonomie, les curriculums scolaires représentent, entre autres, les programmes, mais pas seulement. Ils sont socialement construits et ne véhiculent pas les mêmes valeurs. Une des valeurs fortes du curriculum français aujourd'hui est l'idée que les élèves doivent être autonomes. Historiquement, un revirement assez important a eu lieu dans les années 1990 lorsqu'est apparue la notion révolutionnaire pour l'Éducation nationale de « mettre l'élève au centre du système éducatif ». Avant la loi Jospin, on parlait de « l'État éducateur ». Lorsque j'étais élève de CP, on expliquait aux enfants que les gendarmes viendraient les chercher chez eux s'ils ne venaient pas à l'école ! Jusqu'à la deuxième Guerre mondiale, beaucoup d'enfants travaillaient dans les champs et étaient une ressource économique d'appoint pour les familles. L'école et l'État éducateur ont dû mettre une pression forte sur ces dernières pour faire venir les enfants à l'école. Je crois que la scolarisation de masse correspond au moment où la venue à l'école a été subordonnée aux allocations. Les familles inscrivaient les enfants dans une offre de l'État qui ne se préoccupait pas de la demande.

Dans les années 1990, une « révolution copernicienne » apparaît : l'élève est censé construire son projet éducatif, personnel et professionnel. Les brochures de l'ONISEP ont évolué : avant les années 1990, ces brochures indiquaient qu'il était possible de suivre telle voie en fonction du brevet ou du baccalauréat obtenu. A partir des années 1990, le message délivré a changé et consistait à dire que si un jeune souhaitait exercer tel métier, alors l'équipe éducative était à sa disposition pour l'aider. Il s'agit d'une manière de « promotionner » le projet des jeunes.

La difficulté soulignée par les sociologues vient du fait que plus les jeunes sont en difficulté scolaire, plus on leur demande d'avoir des projets précoces. Il s'agit largement d'une fiction juridique. En effet, pour avoir un projet, il s'agit d'avoir déjà capitalisé un certain nombre de points pour se projeter vers l'avenir.

L'idée d'autonomie est cependant présente à tous les instants, qu'il s'agisse de l'autonomie dans le choix de la filière supposée mener à un métier, de l'autonomie vis-à-vis des matières, des disciplines, ou du fait que les droits citoyens des élèves au sein de l'établissement ont été réhabilités. Les élèves participent désormais pleinement au conseil de classe, au conseil de la vie lycéenne, avec une représentation académique ou au plan national. L'extension des droits des élèves s'est accompagnée de la liberté de la presse. Cette période, durant laquelle l'image de « l'élève maître de lui et autonome » correspond également à celle de la ratification par la France de la convention internationale des droits de l'enfant (1989). La France sort ainsi d'un modèle de l'enfant pris dans la nasse de l'État éducateur et passe pratiquement du jour au lendemain sur la scène de l'individu autonome, dans une société de la connaissance.

Philosophiquement, je préfère les individus autonomes aux individus sujets. Les sociologues reviennent néanmoins sur la question de la construction de l'autonomie : est-on autonome tout de suite ? L'est-on depuis tout petit ? Ces questions sont au cœur de la notion de décrochage. Celle-ci a pris la place de celle de l'échec scolaire. Le terme « décrochage » suppose qu'il appartient à une personne de s'accrocher elle-même, avec l'idée sous-jacente d'autonomie. Le décrochage ne surviendrait pas au moment où l'école dirait « je ne veux pas de vous » mais résulterait d'un automouvement par lequel un individu s'en irait et disparaîtrait. Cette forme de décrochage est la plus violente. Il existe également des décrochages « de l'intérieur ». Il convient de faire attention à cette notion car de nombreux élèves sont présents à l'école sans l'être véritablement : ils ont décroché de beaucoup de choses mais restent présents physiquement ne serait-ce que pour être avec leurs camarades. L'école est également à leurs yeux un alibi qu'ils utilisent envers leurs parents. Vouloir chiffrer le nombre de décrocheurs uniquement à partir des élèves qui n'ont pas validé les diplômes, même si cet indicateur est important, ne dédouane pas du fait de savoir ce que font les élèves au sein de l'école, ce qu'ils apprennent, et de quelle manière ils se développent. Ces questions sont beaucoup plus complexes au niveau du diagnostic et du traitement, sachant que beaucoup de « décrocheurs de l'intérieur » finissent un jour par devenir de « vrais décrocheurs ».

La relation est forte entre les questions d'autonomie, de décrochage éventuel et celle du « hors la classe ». Une des caractéristiques de l'enseignement, notamment dans le second degré, est que les élèves sont mis en position pour travailler de manière autonome lorsqu'ils ne se trouvent plus dans la classe.

En 1902, une réforme des lycées a modifié la durée des cours. Auparavant, les professeurs proposaient une heure de cours puis une heure d'exercice, par tranche de 2 heures. Le passage à des séquences de cours de 55 minutes a induit le fait que les professeurs faisaient la leçon pendant les 55 minutes et donnaient des devoirs à faire chez soi. D'une part, les élèves ne sont plus là pour que les enseignants puissent prendre des indices sur la façon dont ils travaillent. D'autre part, ils sont privés des enseignants, ces derniers étant les seuls à savoir quelle est la marche de leur cours et quels sont les objectifs fixés. Les enseignants sont par ailleurs les seuls à avoir l'expertise didactique pour aider les élèves. De mon point de vue, cette situation est assez extravagante puisque le cœur de l'autonomie des élèves se développe hors de la classe, voire hors de l'école, voire hors de l'enseignement public, dans des structures de plus en plus privatives, ces dernières ayant trouvé un marché pour développer leur talent.

Les devoirs correspondent aux moments où les élèves font à la fois usage de leur autonomie et la développent. Pourtant, ces moments sont situés hors du temps et des locaux scolaires. Je fais partie de ceux qui pensent que les principales inégalités d'apprentissage se déroulent à l'occasion des devoirs. (De récentes études montrent que les inégalités se développent aussi pendant les vacances, ce qui ne rend pas optimiste !)

Les devoirs sont une spécialité française. Les parents d'élèves achètent des cahiers de devoirs de vacances que personne n'a pourtant jamais demandé d'acheter. Ces cahiers de vacances correspondent à une angoisse de la vacuité et de ce « temps de jachère », hors de toute évaluation. Il s'agit d'une sorte d'auto-prescription. Les travaux des économistes de l'éducation montrent que les écarts et les inégalités se creusent pendant les vacances, d'une part parce que certains parents savent mieux les encadrer dans leurs devoirs de vacances, mais également parce que certains enfants partent en voyages linguistiques ou visitent par exemple toutes les églises romanes d'une région, ce qui constitue un bonus pédagogique inestimable.

Un de mes objets de recherche a été les micro-lycées. Ce sont des structures dérogatoires de l'Éducation nationale. Ils s'inscrivent dans les SRE (Structure de Retour à l'École). Leur vocation est d'accueillir des décrocheurs. Certains jeunes sont restés deux ans hors de l'école, d'autres ont eu des problèmes avec la justice. Les micro-lycées reçoivent une dotation globale de la part du rectorat et en font ce qu'ils veulent. Dans le micro-lycée sur lequel j'ai travaillé, en périphérie parisienne, il n'y avait pas de conseiller principal d'éducation. Chaque enseignant a inclu dans son service les tâches éducatives ordinaires. La France est d'ailleurs l'un des rares pays où il existe des CPE. Les étrangers s'en étonnent et font parfois remarquer que des personnes sont payées par l'Éducation nationale pour ne pas enseigner ! Cette division du travail interroge. Le pari des micro-lycées est de refondre des fonctions qui ont été historiquement découpées en termes d'organisation.

Une des caractéristiques des micro-lycées, qui ont de faibles effectifs, est que les enseignants sont recrutés sur profil. Ils sont certifiés ou agrégés et sont recrutés par l'équipe éducative, ce qui est dérogatoire aux mouvements de mutation ou de recrutement classiques. De plus, les élèves sont recrutés après entretien. Il est nécessaire d'être convaincu que la structure du micro-lycée va leur convenir. Dans les micro-lycées, la « salle des professeurs » est commune aux élèves et aux enseignants. Des ordinateurs sont mis à disposition, des tables permettent de faire du soutien scolaire etc. Les micro-lycées ne sont certes pas des établissements standards mais les situations particulières produisent un effet de loupe qui renseigne sur des tendances profondes du système éducatif contemporain.

Certes, aujourd'hui, tous les établissements ne sont pas en REP ou en REP+. Néanmoins, les phénomènes d'inappétence scolaire et de faible investissement dans les savoirs qui caractérisent les élèves français d'aujourd'hui sont vus de manière grossissante dans ces établissements. Il n'est pas certain qu'ils ne structurent pas aujourd'hui l'ensemble du système éducatif, mis à part dans les grands lycées de centre-ville.

Actuellement, les élèves ont des scrupules à montrer qu'ils sont intéressés par un cours. Il existe une sorte de « loi adolescente » consistant à montrer que les élèves sont présents parce qu'il le faut, parce que les parents répètent la phrase « passe ton bac d'abord ! », et sous peine d'être privés d'abonnement Internet ou téléphonique. L'idée de se développer et de s'émanciper par le savoir n'est pas véritablement acquise.

J'ai piloté la recherche sur le soutien avec le sociologue Dominique Glasman, qui est l'un des premiers à s'être intéressé au « hors la classe ». Il y a quelques années, il a remis un rapport au ministre de l'Éducation nationale au sujet de l'aide aux devoirs. Lorsque l'on parle de l'aide aux devoirs, il peut s'agir de choses très variées comme une remise à niveau ou un coaching scolaire. Certains parents paient des coachs à leur enfant, pas simplement pour rattraper des lacunes mais pour les amener à tirer le meilleur d'eux-mêmes, en fonction de leur profil, pour maximiser leurs ressources avec des stratégies d'accès aux classes préparatoires et aux grandes écoles qui sont actuellement les valeurs pilotant le système éducatif français.

Pierre Merle parle d'une « élitisation du système ». Il démontre que les possibilités pour un enfant de milieu populaire d'accéder à une classe préparatoire aux grandes écoles sont moindres aujourd'hui que dans les années 1950. Une bipolarisation du système éducatif commence à être identifiée dans les universités, avec des pôles d'excellence d'un côté et des universités de masse de l'autre, qui enregistrent la massification qui a débuté dans les collèges dans les années 1970 et qui s'est poursuivie avec l'idée de Claude Allègre d'un objectif de 80 % d'une génération titulaire du baccalauréat, et aujourd'hui avec un objectif de 50 % de la population titulaire d'une licence.

La réussite se mesure en termes de résultats scolaires mais également par l'idée de faire raccrocher au système scolaire des décrocheurs. Dans les micro-lycées, l'objectif n'est pas de « câliner les élèves » mais de leur faire passer le baccalauréat.

Dans le micro-lycée que j'ai étudié, les élèves obtiennent le baccalauréat dans les mêmes proportions que l'académie à laquelle ils sont rattachés. Ainsi, les micro-lycées ne bradent pas le savoir et l'accès au diplôme et présentent des résultats honorables. Certains élèves ont 21 ans et une partie d'entre eux poursuit les études dans l'enseignement supérieur.

Il est important de faire en sorte que les élèves comprennent ce qu'il faut faire pour être élève, qu'ils puissent acquérir une capacité à construire un projet, reprendre confiance en eux, trouver leur place, changer leur relation à autrui en passant d'une relation d'opposition à une relation de confiance. J'ai travaillé pendant 6 ans dans ce micro-lycée et je n'ai jamais entendu un élève critiquer un enseignant ou l'équipe éducative. L'idée de « bienveillance » est généralisée. Dans ce contexte, si un élève ne réussit pas, c'est parce qu'il ne parvient pas à se « remettre dans les rails » et surtout pas parce qu'il serait entouré d'enseignants cyniques. Tous les aspects relatifs à la requalification symbolique des personnes sont présents dans les micro-lycées. Même si les élèves sont parfois obligés de renoncer à des projets magiques qu'ils peuvent avoir, ce procédé fait partie de la réussite, même si cela ne peut se mesurer par un taux de réussite à l'examen.

Du travail scolaire aux registres de l'apprentissage

Je vais maintenant vous exposer des éléments permettant de comprendre pourquoi il est difficile de comprendre à l'école.

Les enseignants, dans la plupart des cas, ont toujours été dans le monde de l'école. Ils ont beaucoup de mal à comprendre qu'on puisse ne pas comprendre. On comprendrait mal qu'un médecin puisse être diplômé sans jamais avoir vu un malade. Or, pour les enseignants, la découverte des élèves est tardive, ce qui pose problème. L'obligation des stages n'existe pas chez les enseignants hormis pour les STAPS. Ainsi, les seuls élèves que les enseignants voient travailler sont leurs propres enfants.

Je mène actuellement des observations chez des couples d'enseignants qui font travailler leurs enfants. Lorsque l'on me demande comment il faut aider les élèves à travailler, je réponds qu'il suffit d'observer comment procèdent les enseignants avec leurs enfants.

Apprendre à l'école est une manière particulière d'apprendre. On n'apprend pas qu'à l'école mais dans l'ensemble de la société. On dit parfois que si on apprenait à faire du vélo à l'école, on n'y arriverait jamais, parce que l'on décomposerait sans arrêt le mouvement à effectuer !

L'école traite les objets du monde de façon très particulière. Dans notre équipe, nous notons souvent que l'école « secondarise » les objets du monde, c'est-à-dire qu'elle prend les objets à un second niveau d'appréhension. Un enfant peut jouer avec des escargots avec ses amis et ses cousins, mais à l'école on parlera de « gastéropodes », alors qu'il s'agit des mêmes animaux. Les enseignants sont missionnés pour ce travail de transposition mentale. Ils peuvent avoir l'impression qu'il est très facile de passer d'un monde à l'autre.

Mon collègue Stéphane Bonnéry, auteur de *Comprendre l'échec scolaire*, raconte de quelle manière des élèves sont amenés à construire un circuit électrique à partir de planchettes de bois, de fil électrique, d'une ampoule, d'un générateur, d'un marteau et de clous. Les élèves se passionnent pour l'exercice, l'ampoule fonctionne. Pour certains élèves le but de l'apprentissage était de monter le circuit électrique. Par la suite, l'enseignant écrit le schéma électrique au tableau. Les élèves notent alors que la longueur des fils électriques n'est pas la même au tableau et dans la réalité. Pour l'enseignant, le travail réalisé à partir de la planche de bois est un moyen d'enseigner un schéma électrique. Or pour certains élèves, ce travail de secondarisation ne va absolument pas de soi. Stéphane Bonnéry fait la même démonstration en montrant que les élèves peuvent croire qu'ils travaillent sur une carte du Massif Central alors qu'en réalité le travail porte sur la cartographie. Si le travail réalisé a porté sur la carte du Massif Central et que l'interrogation écrite porte sur la carte du Massif Armoricaïn, certains élèves vont crier à la trahison, pensant qu'on les a interrogés sur autre chose que ce qu'ils avaient étudié.

Les élèves sont souvent dans la « spécificité des apprentissages » tandis que les enseignants sont dans la « généralité des apprentissages ». Cette différence entre le spécifique et le générique est le carrefour expliquant que certains élèves « entrent dans l'école » et que d'autres vont avoir beaucoup de mal à passer des activités spécifiques sur des objets particuliers à des activités de conceptualisation. L'activité de conceptualisation est caractérisée par sa capacité à générer de la diversité. Les différences entre les élèves deviennent spectaculaires à mesure que les niveaux sont supposés acquis. Ce qui rend complexe ce « registre » et qui crée des rapports au savoir différenciés est qu'il est pluriel. Il existe un registre cognitif : il relève des fonctions intellectuelles qui permettent d'apprendre, de réfléchir, d'élaborer, de construire, selon des modalités propres à l'école. Dans l'école française, un style « rationnel légal » (expression du sociologue Max Weber) impose de procéder par règles impersonnelles et via un type particulier de rapport à l'écrit.

Une des caractéristiques de l'école est qu'elle est régie par des règles impersonnelles. Si vous apprenez à faire la cuisine avec votre grand-mère, vous n'êtes pas confronté à des règles impersonnelles. Pour réaliser une mayonnaise, certains conseilleront de sortir l'œuf un jour avant, mais ne sauront pas pour quelle raison. Leur savoir se base sur leur expérimentation. En revanche, le chimiste en connaîtra la raison scientifique car il connaît les lois de l'émulsion. Lorsque vous faites une recette, vous n'êtes pas obligé de connaître les lois scientifiques de l'émulsion ! En revanche, en classe, les règles sont impersonnelles. D'ailleurs, un élève est en droit de contester ce que dit l'enseignant au nom des mêmes règles que celles qu'il est en train d'apprendre, en disant par exemple : « Maître, vous avez fait une faute d'orthographe ». La règle s'impose à vous et il ne s'agit pas du « règne de l'arbitraire ». Le fait que l'élève soit en position de pouvoir accéder à cette règle impersonnelle est un bon signe.

Mon collègue Bernard Rey cite l'exemple d'un exercice adressé à des CM1-CM2 : « calculez le coût de la peinture pour repeindre une pièce dont on a les mesures et les dimensions des fenêtres. On connaît par ailleurs le pouvoir couvrant de la peinture et les prix selon les quantités achetées ». La plupart des élèves tentent de calculer l'aire, puis la quantité de peinture, puis le prix. Une partie non négligeable de la classe déclare que le mieux serait d'acheter un pot de peinture de 5 litres « pour commencer puis éventuellement de retourner au magasin pour compléter ». Qui a raison ? Les élèves qui ont conseillé d'acheter un pot de 5 litres dans un premier temps ne sont surtout pas stupides. Ils ont peut-être même une forme d'intelligence que n'a pas le premier groupe d'élèves. Dans la « vraie vie », les calculs ne fonctionnent pas. Dans la « vie scolaire » en revanche, ils fonctionnent car il n'existe pas de risque. Si dans un exercice scolaire vous vous trompez sur le calcul de la vitesse d'un train, celui-ci ne va pas dérailler. L'école est une bulle où existent certaines règles formelles. Elle permet certains types d'erreurs. Cette réalité doit être comprise de manière cognitive : il existe une manière particulière de réfléchir à l'école et tous les élèves n'y parviennent pas. Quand ma fille était en sixième, un de ses exercices consistait à trouver le prix du kilowatt-heure. Au lieu de le calculer, elle a appelé EDF ! Cette manière de raisonner

est loin d'être stupide mais ne correspond pas à ce qui est attendu à l'école, où toute une procédure cognitive est enseignée. A l'école, on apprend à faire des historiques, à connaître les rapports de filiation et de cause à effet. Toute une mécanique intellectuelle, souvent transdisciplinaire, implique de rendre raison des phénomènes. Cette mécanique intellectuelle ne suffit pas pour « faire des savoirs ». Les objets culturels sont nécessaires. Il peut s'agir d'objets scolaires bien précis, la conjugaison par exemple. Or, il est possible de vivre sans connaître la conjugaison. On pouvait écrire des tragédies sans que la grammaire ait été fixée comme elle l'est depuis le 17^{ème} siècle. La dictée est un objet scolaire qui relève presque du sport national ! Par ailleurs, les Fables de La Fontaine ont été un objet scolaire qui a cimenté plusieurs générations. Il s'agit d'une sorte de patrimoine identitaire culturel. Certains objets culturels sont ainsi travaillés à l'école.

Il convient également de tenir compte de ce que l'on appelle la « culture générale ». Ce terme est difficile à définir parce que l'on n'enseigne jamais la culture générale, par définition. On pratique la culture générale lorsque l'on va vers les objets du monde, y compris en allant vers les objets extérieurs à l'école, mais en étant capable de les « rescolariser ». Les meilleurs élèves excellent dans cette discipline. De nombreux concours de haut niveau font une place extrêmement importante à la culture générale. Il ne s'agit pas d'un vernis pour avoir d'aimables conversations de salon. La culture générale implique des savoirs intellectuels importants mis en pratique par l'exercice de la dissertation qui fait partie de l'imaginaire français, ce qui n'est pas le cas dans d'autres pays. La culture générale est requise par l'école mais pas nécessairement travaillée à l'école. Les élèves doivent être capables de se saisir d'objets du monde et de les « disciplinariser ».

Un jeune doctorant soutenait sa thèse l'an dernier sur les rapports entre le scolaire et le périscolaire. Il observait des élèves de différentes écoles de Paris, certaines du 5^{ème} arrondissement, avec des enfants de professeurs et de catégories supérieures, et d'autres du 19^{ème} et du 20^{ème} arrondissement. Tous les enfants se rendaient au Centre Pompidou pour voir la même exposition. Les enfants du 19^{ème} et du 20^{ème} arrondissement étaient ravis, ils faisaient du slalom dans le hall, mangeaient des chamallows. Les élèves du 5^{ème} arrondissement, de leur côté, recopiaient les panneaux d'information de l'exposition. Certains élèves reconnaissent immédiatement la forme scolaire d'une exposition. Ils prennent en note la date de naissance de l'auteur, le lieu où il a été élevé, ses influences etc. Les manières de s'approprier le monde culturel sont spectaculairement différentes selon les enfants. Le terme d'exposition est intéressant d'ailleurs. En théorie, une exposition « expose » les mêmes choses. En réalité, les élèves reviennent d'une exposition avec des bagages scolaires, personnels et intellectuels très différents. Certains cercles sont plus vertueux que d'autres.

L'élève idéal est méthodique. Il est capable de s'orienter dans la pensée. Il arrive d'ailleurs que des cours de méthode soient dispensés, même si à mon avis ils ne servent à rien.

L'élève cultivé est aussi « omnivore » : il est capable de « manger de tout » mais de le métaboliser « comme il faut ».

A l'époque décrite par Balzac, un bourgeois se rendait au théâtre mais ne se comprometait pas dans des lieux qui n'étaient pas destinés aux bourgeois. La vie sociale encadrait la vie culturelle. Aujourd'hui, les cadres supérieurs peuvent très bien aller écouter Aïda et aller faire du karaoké pendant la semaine. Les champs culturels se sont multipliés. Néanmoins, la façon dont ils hiérarchisent et intègrent la culture n'est pas nécessairement la même. Ainsi, l'élève d'aujourd'hui est censé être un praticien culturel cultivé, omnivore, capable de discipliniser le savoir pour s'en nourrir.

Stéphane Bonnéry et F. Fenard cite l'exemple d'un élève, Karim, qui tient les propos suivants : « *Non, mais ça va, quoi, le rap, c'est pour kiffer, c'est pas pour se prendre la tête, ils ne vont pas en plus nous déguster de la musique qu'on aime en faisant des cours là-dessus !* ». L'élève comprend bien que le rap qu'il va apprendre à l'école n'est pas celui qu'il aime. Cela devient autre chose.

Un deuxième élève tient les propos suivants : « *Non, mais moi, c'est comme ça, Claude François c'est de la daube ! Je ne vais pas dire plein de phrases pour dire que c'est nul. Vous avez dit de dire ce qu'on pense. Moi quand je trouve qu'une musique c'est de la daube, je la réécoute pas vingt fois pour dire les détails que c'est nul.* »

Ces verbatims montrent bien que la « secondarisation du monde » ne se trouve pas chez tous les élèves. Les élèves peuvent parfois avoir l'impression que les enseignants se moquent d'eux, qu'ils pratiquent un certain exotisme pour faire plaisir aux élèves. Notre équipe constate souvent que le fait de rapprocher les univers d'apprentissage des univers de vie des élèves est souvent une fausse bonne idée car cela implique un mécanisme identitaire.

Apprendre à l'école, c'est apprendre selon certains schémas cognitifs, être capable de traiter certains objets d'un point de vue culturel et scolaire. L'école engage également un type de sujet qui diffère de celui qui fait de vous l'enfant de vos parents, le camarade de vos camarades, l'habitant de la cité etc. Ce sujet particulier suppose notamment un sujet autonome.

L'écrit est l'un des critères de formation et d'évaluation très importants de la forme scolaire comme le montre le poids de la dissertation en France, y compris dans les concours de recrutement. Le sujet qui dit « je » dans une dissertation n'est pas celui de la vie quotidienne. Si un élève doit raconter une journée de vacances, il le fera d'une autre façon que s'il doit raconter ses vacances à ses camarades. Dans une rédaction, un ordre d'exposition doit être respecté, la temporalité peut être le passé simple alors que plus personne ne l'emploie dans la vraie vie, puis une conclusion doit être rédigée. Demander à un élève de raconter ses vacances est souvent un piège, pour les raisons culturelles précédemment évoquées, mais également pour des raisons identitaires, parce que le « je » qui prend la plume n'est pas le « je » de la vie courante. Ce « je » de la rédaction a le droit de mentir dans la fiction. Si un élève invente des vacances qu'il n'a pas eues, l'enseignant va même trouver cela génial car le fait de romancer sa vie appartient à la littérature et est assez proche de ce que l'école peut attendre.

Lorsque je menais un travail sur la dissertation de philosophie, je demandais à une jeune fille en terminale L, issue de l'immigration, si elle avait le droit de dire « je ». L'enjeu est d'utiliser le « je » qui implique la personne sous un aspect d'universalité, afin de permettre un dialogue, d'emprunter à la tradition. La jeune fille fait la remarque suivante : « *C'est le prof qui nous dit de pas mettre des trucs personnels. Donc moi j'essaie de les mettre en prenant d'autres exemples : un juge, un avocat ou un truc... Un médecin. Mais pour mettre... " moi, personnellement ", on n'a pas le droit.* ». Cette déclaration a quelque chose de tragique. L'enseignant avait dû dire à cette jeune fille que le « je » à utiliser est un « je » qui essaie de se décontextualiser. Lorsque Descartes dit « Je pense donc je suis », il ne s'agit pas d'un « je » particulier mais d'un « je » qui implique que tous les humains procédant à la même interrogation parviendraient au même résultat. Or, la jeune fille citée interprète ce « je » comme un « je » social. Pour pouvoir s'exprimer librement, son astuce consiste à s'exprimer comme si elle était membre des professions libérales. Il y aurait ainsi d'un côté, ceux qui n'ont pas le droit à la parole, et de l'autre ceux qui ont accès à la parole parce qu'ils appartiennent aux élites. Le malentendu est épouvantable du point de vue du vécu. Le sentiment de délégitimation des personnes peut être très fort dans le système éducatif. Or, si vous soutenez un élève sur le plan identitaire en lui disant « tu as été dans un établissement dans lequel tu n'étais qu'un numéro, ici on est sympa » mais que vous ne le soutenez pas sur le plan cognitif, alors il manque quelque chose dans le système. De même, il manque quelque chose si vous ne lui permettez pas de sortir de l'école pour s'enrichir du monde culturel qui l'entoure. Si vous n'agissez que sur une dimension du triptyque, il manque nécessairement les deux autres. Ces dimensions sont en communication les unes avec les autres.

Les élèves qui tirent profit du système sont dans un cercle vertueux. Exposés à la culture, ils vont à la fois développer leurs schémas cognitifs et raffermir leur identité de sujet connaissant, capable de parler du monde, y compris dans ses variantes non scolaires.

De notre point de vue, le plus facile pour soutenir les élèves est de soutenir la dimension symbolique identitaire. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on parle de « bienveillance ». Néanmoins, il existe un leurre consistant à réduire le soutien scolaire à sa variante humanitaire. En effet, les élèves peuvent être très bien à l'école mais ne rien y apprendre.

Les récents travaux du CNESEO (Centre National d'Évaluation du système scolaire) montrent que les élèves n'apprennent pas les mêmes choses sur tous les territoires de l'hexagone. Une baisse des contenus cognitifs existe notamment dans les zones REP et REP+. Les exigences intellectuelles y sont moindres, non pas parce que les professeurs sont moins savants qu'ailleurs, mais parce que devant des élèves en souffrance, les enseignants ont tendance à baisser la pression cognitive pour faire en sorte qu'ils restent à l'école.

La question suivante est difficile : faut-il mettre de « vraies notes » aux élèves de REP+ ou des notes qui ne les découragent pas ? Les praticiens se posent ce dilemme tous les jours. Du point de vue de l'identité symbolique des élèves, il convient de leur

mettre des notes qui ne les découragent pas. En revanche, du point de vue du registre cognitif, il convient de leur mettre des notes permettant de distinguer ce qu'ils savent de ce qu'ils ne savent pas. Si les élèves n'ont aucune culture scolaire légitime, faut-il en tenir compte, au risque de les décourager ? On sait par ailleurs que les parents d'élèves de REP+ ne lisent pas la même chose que les autres parents d'élèves. Les affres du métier d'enseignant aujourd'hui se situent à l'intersection des trois registres évoqués, ce qui en montre la fécondité. Ils permettent de dé-globaliser et d'essayer de diagnostiquer les « urgences ».

Dans les micro-lycées, en général, lorsque les élèves sont reçus en seconde, la première urgence est la requalification symbolique des élèves. Face à des jeunes « cabossés et écorchés de l'existence », il s'agit de leur dire « tu es bien, si tu arrives en retard, ce n'est pas un problème tu essaieras de faire mieux la prochaine fois ». Lorsque ces jeunes ne sont pas en cours, on leur envoie un texto pour leur dire « on a besoin de toi ce matin ». Il s'agit de faire comprendre à ces jeunes que l'administration ne leur est pas hostile. Ils sont dans un monde accueillant, dans une « petite bulle ». En classe de première, le baccalauréat approche, et la marche est encore plus haute à franchir parce que le programme de la seconde a été un peu édulcoré. L'équipe éducative travaille ainsi constamment pour tenter de garder les 3 polarités en même temps. Les élèves bénéficient d'une ouverture à la culture dans les micro-lycées, avec par exemple la venue d'auteurs célèbres. Les élèves ont l'impression d'être considérés parce que des personnes importantes viennent à leur rencontre. En revanche, ils ne se demandent pas nécessairement ce qu'ils vont en tirer.

--- **Une participante** : J'ai deux questions à vous poser. La première concerne le terme de « soutien ». J'accompagne des opérateurs qui font de l'accompagnement auprès de jeunes en difficulté scolaire. On parle bien « d'accompagnement scolaire » et non de « soutien scolaire ». Ce positionnement m'interroge. Deuxièmement, pour reprendre l'exemple du jeune qui critique le fait de parler du rap à l'école, peut-être cela signifie-t-il également que ce jeune ne s'est pas approprié l'école. Certaines jeunes ne se sentent pas acteurs de cet espace. Dans le dispositif d'accompagnement, nous essayons de faire en sorte que les jeunes soient acteurs du temps et de l'espace de l'école.

--- **Un participant** : Je souhaitais savoir si vous utilisez de manière volontaire le terme « élève » plutôt que de parler de « l'enfant » dans sa globalité ?

Patrick Rayou : Oui, c'est volontaire. Merci beaucoup pour votre question. Pour répondre à la précédente question, nous avons employé le terme de « soutien » parce qu'il existe des « dispositifs de soutien ». Notre équipe préfère parler d'étayage, pour des raisons théoriques. Le soutien s'applique lorsque l'on a besoin de quelque chose parce que cela s'est mal passé. En revanche, l'étayage s'applique tout le temps. Nous nous inscrivons ici dans le courant de Bruner et du socioconstructivisme. Nous faisons le pari philosophique que les êtres humains ne peuvent apprendre que par l'étayage. Cela constitue une différence importante avec l'approche de Piaget. Dans

la psychologie des apprentissages, il existe une approche « biologisante » consistant à dire que l'on passe par différents stades, avec une sorte d'autodéveloppement des capacités physiologiques à apprendre. On peut au contraire penser, comme Bruner, que les êtres humains n'apprennent qu'en société et qu'ils sont étayés pour cela par des passeurs de l'héritage de l'humanité. Penser qu'un enfant puisse reconstituer seul l'ensemble du savoir est une aimable plaisanterie. A certains moments, il faut apprendre l'héritage de l'humanité. Une trentaine de siècles nous ont précédés durant lesquels les individus n'ont pas été inertes et ont inventé beaucoup de choses. Pour devenir humain, vous devez vous « incorporer » cela. Les humains ne sont rien sans la culture, en tout cas pas grand-chose, ou autre chose. En intégrant des cultures différentes, les humains sont très différents. Pour un éducateur, l'étayage est une nécessité permanente, pas seulement au moment du soutien. Cette position est intéressante parce qu'il s'agit de penser l'étayage du début à la fin et pas seulement dans les moments de crise où un manque est constaté.

Une des caractéristiques du système éducatif est d'intervenir lorsque c'est déjà trop tard. Le nombre de dispositifs accumulés concernant la « périphérie de la classe » depuis 30 ans est hallucinant, comme si on avait renoncé à la possibilité de pouvoir apprendre dans le « cœur de la classe », comme si les apprentissages ne pouvaient être effectifs qu'à l'extérieur et parfois avec d'autres personnes que des enseignants. On rêve !

Les économistes ont démontré que ces dispositifs coûtaient des milliards d'euros tous les ans, à la fois parce que les collectivités locales peuvent payer pour les études mais également parce que le secteur privé bénéficie de déductions fiscales de 50 % à la charge des contribuables. Une partie du soutien scolaire n'est pas effectuée au sein de l'école. Le contribuable paie deux fois par conséquent, une première fois au budget de la nation et une seconde fois pour rattraper les apprentissages qui n'ont pas été bien faits. On marche sur la tête ! En rattrapant immédiatement les élèves, il ne serait plus nécessaire de se poser la question du rattrapage en aval. D'autre part, les élèves n'auraient plus l'impression que l'école leur fait l'aumône en leur donnant des heures supplémentaires qui les singularisent par rapport à leurs camarades qui ne les suivent pas. Pour cette raison, il conviendrait de se débarrasser de la notion de « soutien ». Le terme « étayage » paraît meilleur. Plus globalement, il est possible de parler d'accompagnement, étant entendu que les enfants ont besoin d'être accompagnés tout le temps.

Je me méfie un peu de l'idée d'un accompagnement qui serait une forme de compagnonnage impliquant une réciprocité des statuts. Etymologiquement, un compagnon est une personne avec qui l'on partage le pain. L'idée du compagnonnage s'est développée dans les modèles de formation à partir du moment où l'on s'est centré sur l'autonomie des personnes. Accompagner consiste à « prendre les gens là où ils sont pour les amener là où ils souhaitent aller ». Le problème porte sur le lieu d'arrivée car certains modèles d'accompagnement peuvent perdre de vue la destination ou n'incitent peut-être pas suffisamment les personnes à aller ailleurs que là où elles souhaitent aller. Le risque est de confiner ces personnes dans leur champ de sociali-

sation premier alors que l'école doit ouvrir le champ des possibles. Pour ce faire, on ne peut pas toujours prendre en considération le projet formulé par des jeunes de 12 ans, soit parce qu'il s'agit d'un projet magique du type « je veux être cosmonaute » soit parce qu'il s'agit de faire comme son père ou sa mère qui n'ont pas eu la chance de faire des études.

Pour répondre à la question posée sur l'utilisation du terme « élève » par comparaison avec le terme enfant, nous nous intéressons à la notion d'élève parce que nous nous intéressons aux « enfants à l'école ». Cela ne signifie pas qu'il faille se désintéresser de « l'enfant sous l'élève ». Néanmoins, ce serait édulcorer l'école que de considérer qu'elle est présente seulement pour épanouir des enfants ou des jeunes. L'école est là pour que les enfants et les jeunes deviennent des élèves, étant entendu que cela ne représente pas la totalité de leur personne. Pour cette raison, il est important de lâcher un peu les jeunes le soir et de ne pas leur donner trop de devoirs. Les activités périscolaires sont beaucoup plus importantes que les devoirs à la maison.

Tant que les enfants sont à l'école, ils sont des élèves. Le sociologue Durkheim a été l'un des premiers à théoriser le passage à l'école. Il explique que l'enfant qui sort de sa socialisation primaire dans la famille et qui rentre dans une socialisation secondaire à l'école doit apprendre de très nombreuses choses, non sans une certaine violence : il doit lever la main pour parler, il doit se mettre en rang pour rentrer dans la classe. La cote d'amour qui existe à la maison ne fonctionne plus. L'école implique une rigueur et des règles impersonnelles.

Le problème est que l'école a tendance à s'appuyer sur cela pour méconnaître complètement les enfants et les jeunes. Or la question identitaire symbolique est vraiment importante et ne doit pas être écrasée par la dimension cognitive.

--- **Une participante** : Je travaille dans l'accompagnement auprès d'enfants en difficulté scolaire. On dit actuellement qu'il faut éviter les devoirs à la maison.

Patrick Rayou : Cela fait 60 ans qu'on le dit !

--- **La participante** : En réalité, il ne s'agit pas de devoirs écrits mais les enfants rentrent chez eux avec de nombreuses leçons à apprendre. Je trouve cela encore plus difficile de travailler des leçons par cœur pour les restituer le lendemain plutôt que de faire des exercices d'application du cours appris le jour même. Je ne comprends pas comment on en est arrivé à cette démarche. Dans certaines écoles, la quantité de devoirs à faire à la maison est énorme.

Patrick Rayou : Je suis tout à fait d'accord avec vous. Historiquement, en 1956, les devoirs écrits sont interdits à l'école élémentaire et à la maternelle, à l'exception des leçons. Deux raisons président à cette interdiction. D'abord, d'un point de vue hygiéniste, l'école fatigue beaucoup les enfants. Pourquoi leur rajouter une deuxième journée à la maison ? L'argument de la fatigue scolaire a convaincu le législateur de changer la règle.

La seconde raison avancée est liée à la notion de justice : si l'école républicaine, laïque, gratuite et obligatoire, est faite pour redistribuer le jeu des cartes sociales quelles que soient les origines familiales des enfants et pour permettre à chacun d'avoir sa chance dans la vie en passant par l'école, alors le fait de donner aux élèves des choses importantes en dehors de la classe s'apparente à une rupture du pacte républicain, alors que l'école est là pour protéger des milieux sociaux inégaux et inégalitaires. Les exercices ne doivent pas pénaliser les enfants qui n'ont pas de parents capables de les aider à réaliser des travaux écrits. Cette loi de 1956 n'a jamais été appliquée ! 60 ans de travail au noir tolérés !

Certains jeunes professeurs, tout juste sortis de l'ESPE soulignent que les devoirs après l'école ne sont pas obligatoires. Après une année d'école, ils craquent parce que leurs collègues considèrent qu'ils « gâchent le métier » et parce que les parents d'élèves paniquent car les autres classes donnent des devoirs aux enfants. Les parents d'élèves sans devoir à la maison s'imaginent déjà leur enfant rater l'admission à Polytechnique ! La pression sociale est très forte sur ce sujet.

Le ministère a parfois rappelé cette loi. Il a parfois rappelé qu'il avait rappelé la loi ! Dans les années 1970, ce rappel a pris fin. Lorsqu'une institution aussi centralisée que l'Éducation nationale ne parvient pas à faire respecter une loi, le phénomène est intéressant et il convient de dresser des hypothèses.

Lorsque l'on a interdit l'écrit en raison du risque d'inégalité scolaire, je pense qu'on n'a pas pris en considération le fait que l'apprentissage des leçons peut induire des inégalités tout aussi redoutables. Apprendre une leçon participe de l'évidence pour les enseignants. Or, dans les milieux populaires et dans les milieux de cadres supérieurs, l'apprentissage des leçons est très différent. Dans les milieux populaires, les leçons sont un moyen de contrôle sur l'enfant, plus que sur l'écrit, grâce au par cœur. C'est sans doute pour cette raison qu'un accord a été trouvé sur cette question. De nombreux parents disent qu'ils peuvent continuer à éplucher leurs légumes pendant que leur enfant récite sa leçon. L'enfant est surveillé et il ne fait pas autre chose. A la moindre erreur, le parent peut signaler à son enfant qu'il ne sait pas sa leçon et qu'il peut aller la réapprendre. Cette démarche relève du contrôle et n'a rien à voir avec l'accompagnement. Chez les enseignants, les pères participent davantage à l'apprentissage des devoirs que dans les milieux populaires. Les techniques de contrôle oralisées sont parfaites pour les mères des milieux populaires car l'exercice consiste à restituer un texte fixe. Dans les milieux de cadres supérieurs, la situation est très différente. Les parents sont capables de demander à quel point du cours renvoie la leçon et de lier la leçon du jour à celle de la semaine dernière. Le parent peut aider l'élève à imaginer quelles questions vont être posées. Certains élèves sont ainsi devant un texte du savoir, extrêmement dense, qui se tisse au fil des années sur une scolarité de longue durée, là où d'autres élèves apprennent au coup par coup, dans la spécificité, où il est possible d'oublier un savoir d'un jour sur l'autre puisqu'une nouvelle leçon devra être apprise le lendemain. Ainsi, la question de l'apprentissage des leçons est au moins aussi importante et névralgique que celle du travail.

--- **Une participante** : Je trouve cette question encore plus inégalitaire.

Patrick Rayou : C'est possible. Je ne sais pas s'il est possible de dresser une comparaison. On voit bien comment l'apprentissage des leçons induit des comportements d'étayage extrêmement différents et donc différenciateurs.

--- **La participante** : Notamment dans les milieux où l'on ne parle pas français. Certains parents ne comprennent même pas de quoi il s'agit lorsqu'ils lisent les leçons.

Patrick Rayou : Mon collègue Pierre Périer, de l'Université de Rennes, a étudié les rapports des familles populaires à l'école. Il a démontré que pendant toute une époque, l'école s'est méfiée des familles de milieux populaires et les a tenues à l'écart. Brutalement, à partir du moment où l'enfant a été placé au centre et qu'il a fallu l'accompagner, on les a remises dans le jeu sans se poser la question de leur capacité, de leur compétence et de leur disposition à accompagner les enfants. Il est possible de créer de belles fictions législatives à ce sujet, en indiquant que les parents de milieux populaires peuvent accompagner les enfants et que s'ils ne le font pas, c'est qu'ils sont paresseux. Il s'agit d'une manière de dédouaner l'école de ce qu'elle ne sait pas faire. Les parents de milieux populaires sont facilement culpabilisables car ils répugnent à revenir sur le lieu qui a été celui de leur échec. Faire en sorte que les parents de milieux populaires accompagnent leurs enfants autrement qu'en veillant à ce que les enfants prennent suffisamment de calories le matin, que le cartable soit prêt, que les enfants soient prêts, soutenus, récompensés quand ils réussissent et blâmés lorsqu'ils ne réussissent pas, en faisant de l'ingénierie pédagogique, relève de l'escroquerie intellectuelle. Je pense que c'est un très mauvais coup porté aux familles des milieux populaires, sous couvert de leur ouvrir désormais l'école.

Je vous ai présenté 3 registres qui me paraissent être des composantes de ce qui est à l'œuvre à l'école lorsqu'on y apprend en tant qu'élève. En réalité, il existe des mouvements au sein de chaque registre, avec des « régimes d'apprentissage ».

Sur le plan cognitif, il existe une dialectique permanente qui fait que certaines choses problématiques apprises à un moment donné vont devenir des procédures. Lorsque vous avez appris la correspondance grapho-phonématique, c'est-à-dire à faire correspondre des sons et des lettres, il s'agissait d'un énorme problème pour vous, mais on a considéré à partir d'un certain moment que la boîte de l'apprentissage devait être refermée et que ce qui avait été problématique était devenu une procédure. Si vous avez un problème plus compliqué à traiter, vous n'allez pas vous remémorer la table de 3 sous peine de perdre un temps considérable pour réussir l'exercice. Pour cette raison, nous préconisons de ne pas dénigrer l'apprentissage par cœur. L'apprentissage par cœur permet de ne pas perdre de temps à revenir à des notions basiques lorsqu'il s'agit de traiter un problème complexe, sachant que le système scolaire et le curriculum sont faits pour passer à des compétences toujours plus complexes. Aujourd'hui, on ne peut plus réussir à l'école en apprenant la liste des préfectures et des sous-

préfectures ou la liste des affluents de la Garonne alors que c'était possible de mon temps, à l'école primaire.

Certains élèves vont avoir tendance à répéter des choses qui leur ont réussi à des niveaux inférieurs de la scolarité et à ne pas comprendre pourquoi cela ne leur réussit plus. Les didacticiens soulignent qu'à l'école, il existe un contrat didactique. Il s'agit d'un contrat réciproque. L'enseignant s'attend à ce que les élèves effectuent le travail demandé. En contrepartie, l'élève s'attend à ce que l'enseignant corrige de façon juste le travail effectué. L'école tient parce qu'il existe des contrats implicites. Si les uns ou les autres ont l'impression que le contrat n'est pas tenu, alors la situation scolaire se délite. Il n'y a aucune raison qu'un élève continue de travailler s'il considère que l'enseignant est injuste et qu'il note « à la tête du client ». L'école est fondée sur un système de croyances, de même que l'on n'accepterait pas de monter dans un avion sans être convaincu que le pilote a bien un brevet de pilotage. La société est fondée sur un ensemble de contrats, d'implicites et de croyances. Il en va de même à l'école. Le problème est que ces contrats évoluent.

Stella Baruk, didacticienne des mathématiques, a présenté un exercice intitulé « l'âge du capitaine » à des élèves. Il est question d'un bateau avec un certain nombre de caractéristiques et un certain nombre de membres d'équipage. La question posée est la suivante : « quel est l'âge du capitaine ? ». Pour certains enfants, le contrat didactique passé avec l'école implique qu'il existe nécessairement une réponse à tout problème posé à l'école, la réponse s'obtenant en combinant toutes les données entre elles. Ces élèves n'hésitent pas à multiplier le nombre de mâts et le tirant d'eau etc., et finissent par déterminer que le capitaine a 136 ans ! Cette réponse ne les effraie pas parce qu'ils sont à l'école.

D'autres élèves comprennent qu'il peut exister dans le contrat didactique des choses infaisables. En licence universitaire, l'apprentissage du cours doit permettre de répondre à l'examen. En Master, lors de la rédaction du mémoire de recherche, il n'existe pas de réponse à la question. La question est posée par soi-même. D'autre part, personne ne connaît la réponse. L'évaluation porte sur la manière de problématiser et d'expliquer éventuellement pourquoi il n'existe pas de solution. Une recherche réussie peut être une recherche sans résultat. Les contrats didactiques se retrouvent de plus en plus différenciés et de plus en plus problématiques. Ce qui est problématique à un moment donné devient le socle d'une nouvelle problématique. Cette logique est sans fin.

La culture peut référer à deux notions. Les Allemands utilisent d'ailleurs deux mots distincts : « Bildung » qui réfère au processus de formation et « Kultur » qui réfère à des œuvres inscrites dans le patrimoine commun.

Or, transmettre des contenus est une chose, former les personnes à l'occasion de la transmission de ces contenus en est une autre. La culture comporte la double dimension de la chose que je transporte et que j'amène, que l'on peut appeler « connaissance » ou « savoir », et d'autre part la génération nouvelle est formée à quelque chose à laquelle elle n'était pas formée jusqu'alors. Une dialectique se pose : vous

pouvez soit considérer que ce que vous apprenez à l'école sert à être restitué pour l'interrogation écrite du lendemain, sous forme de patrimoine, soit vous considérez que ce que vous apprenez vous sert pour la vie. Vous l'intériorisez et le métabolisez. J'ai tendance à penser que la formation change les personnes. Se cultiver change une personne. Nous espérons que cela participe à son émancipation plutôt qu'à une instrumentalisation.

Les enfants qui critiquent la musique proposée à l'école sont des enfants qui ont peur que l'école les change. Ils ont bien compris qu'il existe dans les messages scolaires des éléments qui sont en train d'œuvrer à la transformation de leur personne. Ils craignent de ne plus être les enfants de leurs parents, les jeunes qu'ils étaient, et de devenir des êtres différents.

Le psychologue Serge Boimare parle de la « peur d'apprendre ». Je crois que ce phénomène est réel. En effet, apprendre revient à se découvrir autre que celui que l'on était et accepter ce changement. Cette démarche est loin d'être évidente car cela peut vous plonger dans des conflits de loyauté par rapport à votre milieu d'appartenance. Beaucoup d'enseignants réfléchissent-ils au fait que de nombreux enfants découvrent qu'on ne parle pas leur langue maternelle à l'école ?

Le roman *Les Armoires vides* d'Annie Ernaux montre comment une fille de cafetiers de la périphérie de Rouen ressent à la fois un attachement important pour ses parents qui lui ont permis de faire des études et un message contradictoire : « deviens autre que nous mais reste comme nous ! ». Beaucoup d'enfants dans les milieux populaires sont placés devant cette injonction paradoxale : ils doivent à la fois s'extraire de leur milieu familial et devenir différents. Les parents de milieux modestes peuvent être à la fois extrêmement admiratifs de ce que deviennent leurs enfants mais leur rappeler à la moindre conversation que ce qu'ils disent n'est valable que dans les livres. Cette dualité est difficile à vivre en raison de l'accès à la « culture légitime » décidée par l'école. Le sujet scolaire est plutôt un sujet « épistémique », c'est-à-dire un sujet du savoir, par comparaison avec un sujet plus empirique qui a des racines dans des milieux, des circonstances, du vernaculaire.

Au cours de sa scolarité, un élève doit essayer de faire tenir ensemble, de manière synchronique, les registres culturel, cognitif et identitaire. L'élève doit apprendre à reconfigurer ces registres au cours de la scolarité sachant que ces registres évoluent sans arrêt.

Une des grandes difficultés du passage de l'école primaire au collège réside dans le fait que les contrats didactiques et les jeux entre les registres changent énormément. En mathématiques, là où il s'agissait de montrer, il s'agit désormais de démontrer, ce qui représente un autre geste intellectuel. En arrivant au collège, les élèves quittent la relation affective avec un enseignant unique pour arriver dans un univers rassemblant une myriade d'enseignants qui souvent ne se connaissent pas. Les élèves ont beaucoup de difficulté à rétablir une unité. Les élèves se disent qu'ils réussissaient jusqu'à présent avec leur manière de travailler. Si ce n'est plus le cas, ils pensent que les professeurs ne les aiment pas ou qu'ils ne sont pas à leur place. En tant qu'acteurs sociaux orga-

nisés, ils vont souvent tenir le raisonnement suivant : « je travaille à l'école, je ne réussis pas. Si je ne travaille pas, j'aurais les mêmes résultats. Il vaut mieux que je ne travaille pas, car de cette manière il existera des raisons pour expliquer que je ne suis pas bon. On pourra dire que je ne suis pas bon parce que je ne travaille pas ». Pour l'estime de soi, on préfère souvent avoir des évaluations négatives parce que l'on a rien fait plutôt que d'avoir des évaluations négatives alors qu'on a fait quelque chose. Certains décrochages d'élèves sont relativement assumés et relèvent d'un calcul implicite : l'élève s'engage de moins en moins dans les apprentissages parce qu'il a du mal à passer du procédural au problématique, parce qu'il a du mal à accepter que le patrimoine le forme, parce qu'il a du mal à échanger sa subjectivité empirique contre une subjectivité désincarnée. Il a l'impression d'être de moins en moins un jeune à l'école et de plus en plus un élève et un étudiant. Or il faut accepter de vivre les deux. Les élèves qui réussissent sont des « passeurs de monde ». Ils sont capables de retrouver leurs camarades après l'école, de régresser d'un point de vue scolaire dans la sphère de l'intime, mais de tenir les objectifs scolaires dans la sphère scolaire. Dans ma thèse sur les lycéens, j'avais remarqué que les lycéens « malins » sont capables de suivre des cours de violoncelle le mercredi après-midi, sans jamais en parler au lycée, et d'écouter par ailleurs des musiques actuelles avec leurs camarades au lycée. Ces élèves ont bien compris qu'il existait une dialectique des registres. Il est possible de développer de la sociabilité avec ses pairs dans « l'entre classe », mais au sein de la classe, il existe de vrais enjeux et il convient de « jouer le jeu de l'école ».

Au collège, les élèves dépensent une énergie considérable à s'empêcher de travailler. Ce phénomène devrait inquiéter davantage l'opinion publique et les responsables éducatifs. Les élèves passifs dans une classe dépensent une énergie considérable à être passifs. Les élèves préfèrent apprendre et réussir. Ils s'ennuient lorsqu'ils ne réussissent pas et lorsqu'ils n'apprennent pas.

Notre laboratoire de recherche souligne qu'une erreur est souvent commise sur le sens de la causalité. On a tendance à dire que « les élèves n'apprennent pas parce qu'ils ne se comportent pas bien ». Or nous pensons que « les élèves se comportent mal parce qu'ils n'arrivent pas à apprendre ». Pour preuve, beaucoup d'élèves ont vraiment envie d'apprendre car apprendre permet de mieux se débrouiller dans la vie. Le jour où vous n'arrivez pas à apprendre parce que les codes ne sont pas consubstantiels à votre socialisation primaire, vous allez perdre votre estime de vous, décrocher, et vous allez vivre à moitié dans le système, ce qui est le cas de beaucoup d'élèves qui ne sont pas totalement déconnectés parce qu'ils savent bien qu'il faut être dans le système et que les parents veillent à la situation. Pour autant, ces élèves adhèrent très peu aux attentes de l'école. Les enseignants s'en plaignent fréquemment. Les registres cités précédemment sont sous-jacents mais peu perçus.

Lorsque la « mode » a porté sur les internats d'excellence, les Cordées de la réussite, l'ouverture de l'ESSEC ou de Sciences Po à la périphérie, on a très souvent voulu donner à ces élèves des choses qu'ils n'avaient pas et dont ils avaient besoin : des apports de « culture légitime ».

J'ai mené une recherche sur les internats d'excellence, stoppés depuis par le nouveau Ministère. Dans l'académie de Versailles, les élèves étaient rattachés à un lycée prestigieux, fréquenté par la bourgeoisie de Versailles. Ils ont reçu une sorte « d'overdose culturelle ». Le nombre d'ateliers culturels était si important que les élèves n'arrivaient plus à faire leurs devoirs. Ce dispositif n'a pas fonctionné. Intégrer la culture se fait de manière homéopathique depuis la plus tendre enfance dans le milieu où cette culture légitime existe. Lors de la deuxième année dans l'internat d'excellence, le nombre d'ateliers culturels a été réduit de moitié. Selon moi, ce phénomène démontre que ce qui n'est pas désigné explicitement comme faisant partie du curriculum, c'est-à-dire la culture légitime, est apporté par les milieux familiaux pour certains élèves et est requis par l'école pour réussir. Lorsque l'école souhaite apporter cette culture légitime, elle réalise qu'il est un peu trop tard et qu'il aurait fallu débiter cette démarche plus tôt. Ce constat pose la question de l'intérêt du périscolaire. Si le périscolaire n'était pas obsédé par la question des devoirs à faire, il pourrait permettre d'apporter une « acculturation patiente », à la fois patrimoniale et formatrice, dont ont besoin les jeunes pour réussir à l'école.

Certains enfants sont plutôt dans une dynamique évolutive et d'autres dans une position fixiste. Je pense qu'il faudrait étayer beaucoup plus les enfants lorsqu'ils changent de cycle. Le nouveau socle CM2-6ème permettra-t-il à cet étayage de se réaliser compte tenu de la division historique entre le premier et le second degré ? Une partie importante se joue ici.

Des dispositifs revisités

Dans les établissements que nous avons étudiés, nous avons constaté que ces derniers essayaient de faire feu de tout bois et travaillaient dans tous les registres. Dans les micro-lycées, un élève se voit attribuer un référent en début d'année. Il peut s'agir d'un enseignant mais pas forcément de « son » enseignant. Des rendez-vous sont fixés au fil de l'année avec le référent, à la demande de l'élève en cas de baisse de moral ou de difficulté dans une discipline. Le référent a la possibilité de discuter avec l'enseignant de la discipline posant difficulté à l'élève. Cette démarche pourrait ne pas être réservée qu'aux structures expérimentales. Elle relève à la fois d'une réassurance identitaire et d'un apport cognitif.

Dans ces établissements, de nombreuses activités culturelles sont proposées. La faiblesse du dispositif tient à son aspect « libre-service ». Or, il n'est pas certain que les enfants et les élèves soient susceptibles de s'emparer de ce système seuls. L'étayage doit en effet s'appuyer sur une « stimulation d'appétit ». En considérant que les élèves ont en eux-mêmes des appétits à satisfaire, on sous-estime la manière dont ces appétits ont été inculqués dans la socialisation primaire.

Les sociologues indiquent que nous avons tous une socialisation primaire. En général, la famille nous socialise, en nous apprenant par exemple qu'il ne faut pas renverser la soupe lorsqu'on la mange. Des normes et des codes sociaux sont acquis par cette socialisation primaire.

La socialisation secondaire intervient lors de l'entrée à l'école ou au jardin d'enfants, où les normes sont différentes. Il s'agit donc d'une resocialisation et l'enjeu consiste à vivre dans ces deux univers différents.

La sociologue Muriel Darmon note que dans certains milieux sociaux, le passage entre la socialisation primaire et secondaire n'est pratiquement pas perçu. Le passage de l'école primaire à l'école secondaire se fait dans un continuum. Il existe une manière de « pédagogiser » la vie des familles qui est propre à certains milieux sociaux. Les repas sont des occasions de retours réflexifs sur un certain nombre de sujets, sans s'inscrire dans une posture d'inculcation. Il existe une « habitude » au sens de Bourdieu, une disposition, qui fait que les enfants vont alors intérioriser tout naturellement des modes de réflexion et de pensée qui sont ceux de l'école.

L'école est devenue centrale. Les familles angoissent parce qu'à quelques exceptions près, il n'est plus possible ou presque de réussir sans l'école. Globalement, le poids des diplômes et de la certification joue un rôle majeur. On se plaint parfois de l'école mais l'école a gagné en infiltrant l'ensemble de la société. Cela n'est pas pour autant qu'elle « sait faire » avec tous les enfants.

Nous avons constaté que les équipes des dispositifs tels que les micro-lycées étaient engagés dans l'action plus que dans la réflexion, avec quelques doxas, notamment l'idée reçue que la « bienveillance suffit ». Notre équipe de recherche se positionne un peu en ennemie de la bienveillance, non pas parce que nous pensons qu'il convient d'être malveillant avec les enfants mais parce que nous pensons que ce terme est

devenu un gargarisme. S'il suffisait d'être sympathique avec les élèves pour qu'ils apprennent, la situation serait simple. Parfois, peut-être faut-il être antipathique pour que les élèves apprennent. Il n'existe sans doute pas d'attitude univoque à suivre.

Je souhaiterais m'arrêter un instant sur la notion de « mobilisations différentielles » : les mêmes éléments enseignés aux élèves feront l'objet d'utilisations différentes par ces derniers.

Une élève de première ES d'un micro-lycée, ex-décrocheuse, dont la mère est femme de ménage et dont le père a été perdu de vue, a été réorientée en Bac Pro en seconde. Elle exprime une de ses satisfactions de la manière suivante : « je me dis que je ne suis pas un déchet de la société maintenant ». Selon nous, plusieurs élèves demeurent dans le mode mineur du registre symbolique au sens où ils vont confondre l'indépendance et l'autonomie. L'autonomie est étymologiquement le fait de se donner une loi à soi-même, ce qui suppose que la loi ou la règle existe. En revanche, l'indépendance implique une coupure avec tout type d'obligation possible et imaginable. Les élèves peuvent imaginer que faire preuve de leur autonomie est être indépendant alors que ces notions sont différentes.

Le témoignage de la jeune fille est le suivant :

« J'étais vachement insolente. Et je supportais pas qu'on me dise quoi faire. C'est : je vais le faire, mais y a des manières de demander. J'aimais pas le rapport prof/élève. Parce que mon père il était plus dans faire des études longues et moi justement je voulais le provoquer, je voulais aller contre sa volonté. Je lui disais : « non je veux pas faire des études ». J'ai fait une seconde générale, enfin c'est parce que mon père il m'a obligé.

Voilà, je voulais punir mon père. Il faisait pas attention à moi. (...) Y avait personne, j'avais pas de mère, j'avais ma belle-mère qui me calculait pas et mon père c'était pareil. Donc j'avais pas de contact avec eux à part, ils étaient juste là pour prendre des décisions sur moi.

(Lors de l'épreuve blanche de Français) je voulais utiliser ma..., mes propres mots, ma propre pensée, enfin essayer de mettre sur un papier ma propre pensée, mes opinions sans forcément passer par le prof. Mais c'était un échec. J'avais besoin de... je savais que la prof l'a dit, elle l'a dit, elle l'a redit, elle a dit : « utilisez bien les cours, il faut... » mais j'avais besoin de... J'avais besoin de faire abstraction de la pensée du prof, si on peut dire ça comme ça. Et j'avais besoin de m'imposer, de dire que je peux faire quelque chose de moi. »

Cet entretien montre bien le découplage entre le registre cognitif et le registre identitaire. La jeune fille a conscience qu'il faut travailler à partir de ses cours mais reconnaît qu'elle est incapable de le faire. Elle a raté son épreuve parce que les deux registres ne se sont pas raccordés. Les enfants empêtrés dans leurs conflits juvéniles et familiaux ont beaucoup de mal à passer dans des univers intellectuels qui ne vibrent pas de leurs propres émotions, qui ne réparent pas leurs blessures et qui leur montrent un

monde abstrait dans lequel on réfléchit. Cela provoque une insatisfaction. Le jour où cette jeune fille trouvera de la satisfaction comme sujet intellectuel à faire des équations, l'école aura gagné. Les enseignants peuvent prendre beaucoup de plaisir à lire sans compter leur temps. Cette démarche n'est pas du tout gagnée pour les élèves, surtout lorsque ces derniers doivent porter des histoires de vie telles que la séparation des parents. Des études montrent que le divorce des parents représente environ 1 an de perte de scolarité. L'école devrait en avoir davantage conscience.

Les élèves en micro-lycée vont souvent travailler la notion de la maturité, comme le montre ce verbatim :

« C : *Donc euh... vos expériences un peu difficiles entre euh votre décrochage et l'année dernière. Est-ce que ça vous a apporté quelque chose ?*

M : *De la maturité dans certains domaines. Euh... plus responsable aussi et... je sais ce que je veux : Bah je veux pas ne pas travailler plus tard, je veux pas ne pas avoir de diplômes. Je veux pas dépendre de quelqu'un d'autre. Je suis pas le genre de meuf à dire...*

C : *Vous n'étiez pas sûre en décrochant?*

M : *Non.*

C : *Quand vous avez décroché, vous étiez plutôt dans l'idée : « je veux pas de ma situation d'aujourd'hui? »*

M : *Bah disons que je réfléchissais pas, je pensais pas à l'avenir. Je vivais au jour le jour. Alors que maintenant... bah j'arrive plus à vivre au jour au jour le jour. (...) J'estime que j'ai grandi par rapport à ça, parce qu'avant je pensais qu'à ça, qu'à m'amuser et les conséquences je m'en foutais, mais royalement. »*

La maturité est souvent mise en avant par ces élèves comme un gain en termes de caractère. Ils restent toujours dans le registre émotionnel et identitaire, ce qui n'implique pas qu'ils aient gagné en maturité au niveau de la manière cognitive de travailler à l'école.

Le risque des structures de rattachage est de n'être qu'un premier pas si l'élève ne travaille pas en même temps la composante culturelle et cognitive.

La maturité débouche parfois sur des formes de pensée magique. Chez les élèves fragiles, il existe souvent une disproportion très importante entre ce qu'ils visent comme carrière et les moyens mis en œuvre pour y parvenir. Ces élèves ont ainsi des projets surdimensionnés par rapport à ce que leurs compétences scolairement acquises leur permettent d'envisager.

Une jeune fille interrogée souhaite devenir psychologue pour aider les personnes à s'intégrer. D'une certaine manière, elle est reconnaissante envers l'aide reçue au micro-lycée. Le projet professionnel, peu clair, renvoie parfois à des questions identitaires de la personne concernée.

Dans le même établissement de micro lycée, un élève, Bastien (1^{ère} ES, mère traductrice, père employé dans une structure d'insertion) se réjouit de ce qu'un projet interdisciplinaire traite du temps, même s'il n'a pu y participer car c'est un thème qui lui tient à cœur :

« B. Pour faire raccrocher les élèves en fait avec un projet qui les tient à cœur et euh mais là avec euh, en toute modestie en fait l'année dernière j'avais vraiment comme préoccupation le temps, le temps qui passait et tout ça et comme par hasard j'en ai beaucoup parlé, enfin beaucoup, j'en ai un petit peu parlé avec ma prof de français et c'est vrai que cette question du temps ça m'obsède un petit peu en fait, le temps qui passe : on sera bientôt vieux et tout ça, les souvenirs qui sont finalement que du vent, tout ça et euh, et puis j'ai étudié aussi à travers les poèmes qui sont très fort et c'est vrai, eh bah cette année qu'est-ce qui se passe? Un projet sur le temps (rires) ! B. On sent quand même dans les professeurs une euh.... Une euh... une sorte d'investissement personnel qu'ils mettent dans les cours et qui donne vraiment envie de s'intéresser quoi. Finalement c'est vrai qu'eux ils sont très contents de voir que les élèves aussi euh répondent positivement à ça. »

Les élèves sont très contents que les enseignants s'intéressent à eux et qu'un projet de classe converge avec une question métaphysique qui les préoccupe. Si les professeurs s'intéressent aux élèves, alors les élèves s'intéressent aux professeurs.

Dans son ouvrage *Les lycéens au travail* (1997), Anne Barrère développe l'idée selon laquelle il existe de nombreuses divergences sur l'école. Pour autant, chacun s'accorde à dire que « qui travaille doit réussir ». Il existe une sorte d'équation : « je travaille donc je réussis ». Immédiatement, on pense naturellement au temps de travail car il s'agit de la seule chose qui puisse être mesurée. Anne Barrère souligne que cette analyse fonctionne bien avec deux catégories d'élèves : les « bosseurs », qui réussissent, et les « fumistes » qui ne font rien et ne réussissent pas. Or, il existe une autre catégorie d'élèves : « les forçats », qui sont des élèves qui travaillent beaucoup quantitativement et qui néanmoins n'engrangent pas les résultats qu'ils sont en droit d'attendre. L'équivalent travail ne fonctionne plus. Une autre catégorie d'élèves invalide également le théorème : « les touristes », ceux qui ne révisent rien et considèrent que c'est facile. Comment expliquer que le théorème fonctionne pour certaines catégories et pas pour d'autres ?

--- **Une participante** : Parce qu'on ne se situe que sur un registre et qu'on n'est pas passé sur un régime ?

Patrick Rayou : Tout à fait, cet élément peut être pris en compte. Anne Barrère explique que, malheureusement, le travail n'est pas que quantitatif. On peut travailler longtemps et être peu productif. On peut être au travail peu longtemps et être productif, peut-être parce que l'on a déjà beaucoup travaillé avant.

On cite souvent Picasso dessinant sur un bout de table précisant qu'il a mis 50 ans pour arriver à être capable de faire un dessin en 5 secondes. Certaines choses sont intériorisées et ne peuvent pas être manifestées dans l'instant. Le travail, même s'il peut se mesurer quantitativement, comporte également une dimension qualitative. Certains élèves ne travaillent pas comme il faudrait et s'épuisent pour parvenir au résultat. Dans certaines annotations de professeurs, il est écrit « n'a pas travaillé ». Beaucoup d'élèves vivent cette situation comme une injustice car ils ont souvent beau-

coup travaillé. La remarque du professeur est donc doublement infamante : d'abord parce que l'élève reçoit une mauvaise note alors qu'il a travaillé, ensuite parce que l'élève se sent nul et constate qu'il n'y arrive pas. Dans ce cas, l'élève est perdant sur tous les tableaux. Il conviendrait donc de manier l'expression « n'a pas travaillé » avec beaucoup de précaution !

Le verbatim suivant montre que certains élèves en première ont très peu de lectures personnelles et attendent un cours écrit au tableau, à apprendre exactement comme il a été enseigné. En réalité, en première, la culture personnelle et la capacité de faire naviguer des concepts sont importantes.

Certains élèves ne se retrouvent pas dans la série qui leur correspond le mieux. A titre d'exemple, une jeune fille de première ES rêve de faire du droit international mais se retrouve en difficulté dans les matières majeures de cette série :

« S. En SES le problème c'est que je comprends absolument rien. (...) Oui, enfin c'est, bah surtout quand on comprend pas. On comprend pas trop la façon de penser et tout. (...) Non c'est vraiment que l'SES et après, les maths. Les deux matières les plus importantes...

C : Ouais c'est un peu... peut-être que cela aurait été mieux pour vous ?

S. Bah ç'aurait été mieux c'est sûr, mais après... j'ai de l'ambition et je veux garder toutes les portes ouvertes.

S.: Je lis pas du tout.

C: Y a pas de liens que vous pourriez faire entre euh... cette espèce d'implication personnelle dans la compréhension des mécanismes économiques, de la vie civique, des élections etc. Et puis ce que vous faites là en SES ?

S : Non. Après y a mon père qui lit beaucoup aussi qui m'en parle. Sinon je lis pas.

S : Vraiment je suis perdue dans cette matière-là, donc je peux pas trop vous répondre. Il faut vraiment que j'achète un livre à côté, parce que...

C : Et alors, voilà bah tiens comment vous envisagez... ? C'est bien parce que vous faites le diagnostic, vous avez encore le temps d'y remédier, comment vous vous équipez pour ça ?

S : Bah j'en parle avec Chantal qui elle a acheté un livre de SES où on a tous nos cours dedans mais très bien expliqué Il faut savoir que Séverine elle note pas beaucoup au tableau et moi j'ai besoin d'un cours bien transcrit au tableau donc euh... non mais c'est des messages codés qu'elle nous fait, donc du coup elle a acheté le livre. »

Un autre exemple est présenté : Latifa (1^{ère} L, mère aide-soignante, père cadre retraité), engagée avec plusieurs élèves de sa classe dans un sujet sur « comment le peuple allemand se représentait-il Hitler ? », a progressivement délaissé les biographies classiques pour se concentrer « sur le peuple allemand et sur leur ressenti à eux, qu'ils soient adhérents, adhérents fanatiques ou au contraire résistants communistes ». Elle a travaillé sur des courriers, acheté à la Fnac un livre écrit du point de vue allemand : « L : J'avais regardé les autres livres ça correspondait vraiment pas à ce qu'on cherchait, c'était vraiment dur en fait de trouver des témoignages dessus. La plupart des livres qu'on voit c'est beaucoup des livres d'après-guerre où les gens... où les gens

témoignaient à quel point cette période était affreuse mais ces gens oublient quand même de dire que y a eu des millions de personnes qui ont adhéré au nazisme. Et ça ce n'est pas rien ! Et nous on est intéressé à « pourquoi ? Pourquoi ? Pourquoi c'est arrivé ? »

Les différents exemples cités montrent bien que les modalités de raccrochage peuvent être très différentes.

Lorsque des activités culturelles sont proposées, les réactions des élèves sont variées :

Melike : « Ça nous permet de dire : "ouais, on n'est pas aussi cons que ça finalement on peut faire des choses nous aussi !" ».

Suzy : « *Candide* de Voltaire, personnellement je trouve que c'est assez marrant comme livre donc là on l'a fait en cours, ça m'a, ça m'a un peu tenue au cours quoi de français ».

Charlène apprécie les activités culturelles « pour l'ambiance ». Par exemple, en atelier théâtre, « on rigole ». Elle n'évoque qu'une fois un rapport avec le cours : « ça aide en français » pour l'activité culture et méthode. Mais cet objectif semble secondaire par rapport au fait que « c'est marrant ».

Valentin (1^{ère} ES, mère décédée, père perdu de vue) :

« On a étudié le Barbier de Séville et je trouve que c'est génial parce que c'est là qu'on voit qu'en Français c'est utile. Pas que pour l'écriture, pour l'analyse en fait de textes. C'est là que c'est super ».

Ces portraits de lycéens sont assez significatifs de la manière de mobiliser les dispositifs qu'on leur propose.

La « référence » proposée aux élèves par le microlycée est un dispositif qui peut être utilisé soit comme une variante psychologique d'accompagnement et de soutien, soit comme intermédiaire vis-à-vis des membres de l'équipe pédagogique pour faire le point et savoir où on en est dans les différentes matières. Les référents ne sont pas mobilisés de la même manière par des élèves différents.

Les ateliers culturels peuvent être mobilisés pour « relâcher la pression », créer du lien social, reconsidérer les personnes ou augmenter le capital culturel qui va participer à la réussite des élèves. On peut dire cela de tous les dispositifs.

Les enseignants des établissements de raccrochage, en plus d'assurer les cours et de s'assurer que les élèves sont présents, préparent des cours photocopiés et des capsules vidéo de cours mis en ligne, si bien que les élèves non présents peuvent les consulter. Les décrocheurs sont caractérisés par le fait qu'ils continuent de décrocher y compris dans les structures de raccrochage. Revenir à 22 ou 23 ans dans une structure scolaire est très difficile pour un jeune qui a fait la fête la veille avec ses amis. Les jeunes décrocheurs disposent dans les structures de raccrochage de tout le nécessaire pour

pouvoir continuer à suivre l'école lorsqu'ils n'y sont pas. Beaucoup disent qu'ils sont contents que ces dispositifs existent mais admettent qu'ils ne s'en servent pas. Il existe donc une marque de rassurance et de bienveillance des adultes à leur égard mais une faible mobilisation des jeunes. De nombreux jeunes continuent de penser qu'il est possible de faire des exercices sans apprendre les cours. Il s'agit d'une forme d'impatience ou d'un manque de continuité entre le savoir donné et ce que les élèves sont censés en faire.

La salle commune est utilisée par certains élèves comme un lieu agréable, que certains apprécient parce qu'il est possible d'y manger du Nutella, et d'autres parce qu'ils ont l'occasion de poser leurs questions au professeur présent et de travailler avec lui.

Selon nous, les « soutiens » ou les « étayages » sont soit des « béquilles » soit des « tremplins ». Au lieu que les élèves soient livrés à eux-mêmes dans la rue, ils sont soutenus momentanément, on les « maintient à flottage » pour empêcher qu'ils ne disparaissent. Pour d'autres, ce processus leur permet d'intégrer la dialectique des régimes, en passant sans arrêt du mode mineur au mode majeur. Les résultats ne sont donc pas les mêmes pour des élèves différents.

Une distinction est à noter entre les notions de « motivation » et de « mobilisation ». Nous n'aimons pas parler de « motivation » parce qu'il est possible de croire que certains ont en eux la motivation et d'autres non d'une part, et d'autre part parce que dans beaucoup de cas il ne suffit pas d'être motivé pour réussir. Nous préférons raisonner en termes de « mobilisations de ressources ». La mobilisation implique une dimension active qui existe dans la motivation, mais nous ajoutons immédiatement le terme « ressources », sachant que les ressources sont extérieures à vous. Si vous n'apprenez pas à les mobiliser, vous ne réussirez pas, quelle que soit votre motivation.

A Paris 8, de nombreux étudiants viennent de pays où le niveau scolaire n'est pas comparable au niveau français. Pour certains diplômés, les enseignants les mettent parfois en garde en leur disant : « réfléchissez bien pour ce diplôme car vous n'avez pas suivi tel ou tel enseignement ». Les étudiants répondent souvent « si vous saviez comme je suis motivé », comme si la motivation était une forme de causalité magique. Il est vrai qu'ils sont motivés mais la question est de savoir combien de temps cette motivation durera. Travailler sur la mobilisation des ressources nous paraît plus complet et durable que de travailler au renforcement de la motivation. La motivation relève du court-terme. L'enjeu est que les élèves réussissent à se mobiliser eux-mêmes.

--- **Une participante** : Vous distinguez la motivation et la mobilisation des ressources. On assiste à une forme d'incapacité à s'engager. L'engagement ou le désengagement reviendraient-ils en fait à la capacité à mobiliser ses propres ressources et les ressources qui existent autour de soi ?

Patrick Rayou : Je le pense. En effet, pour quelle raison la jeune fille qui

rêve de faire du droit international perdrait-elle un jour sa motivation, si ce n'est parce qu'elle va se rendre compte qu'elle ne parvient pas à mobiliser les ressources pertinentes pour ce faire ? Pourquoi la motivation disparaîtrait-elle d'elle-même ? La motivation est à mon avis une sorte de pulsion psychologique à faire quelque chose. Elle est nettement insuffisante à l'école. Les jeunes enfants ont envie d'être spatio-nautiques. Si on appelle cela de la motivation, le risque est de donner trop d'importance à cette envie relativement immature qui, si elle n'est pas retravaillée et mise en adéquation avec des ressources, n'aboutira pas. Pour autant, il ne s'agit pas à l'inverse de réduire les individus à leurs capacités momentanées à mobiliser des ressources. En effet, il est possible de penser que le fait de mobiliser des ressources va vous donner des capacités à en mobiliser de nouvelles à un niveau supérieur. Le succès engendre généralement le succès. Le problème concerne les élèves qui ne rencontrent plus de succès dans leur vie. Ils ne sont plus gratifiés d'aucune façon.

--- La participante : Ils sont gratifiés sur leur comportement très négatif !

Patrick Rayou : Certains élèves qui n'étaient pas très forts en primaire se faisaient néanmoins encouragés par les enseignants par des phrases du type « c'est bien ce que tu fais ». Or, au collège, ce type de phrase n'est plus prononcé. La question est de savoir si on avait tort d'avoir prononcé cette phrase en primaire ou si on a eu tort d'arrêter de la prononcer au collège.

Il existe une tradition française des évaluations négatives, consistant à montrer ce qui ne va pas. A l'inverse, une évaluation « bisounours » ne serait pas utile non plus. En France, nous ne sommes pas sortis d'un vocabulaire moralisateur extrêmement chargé. Il faut arrêter de donner des « devoirs ». Il conviendrait de parler de « d'exercices ». De même, au lieu de parler de « commettre des fautes », il conviendrait de dire que les élèves peuvent commettre des « erreurs ». La position induite de l'école varie en fonction des termes employés.

Beaucoup d'élèves pensent que parce qu'ils ont fait leurs « devoirs », ils sont quittes avec l'école. Or, les élèves ne sont pas là pour recevoir des satisfecits des enseignants mais pour se développer, ce qui est très différent. La pédagogie du contrôle et la vérification du programme pèsent fortement sur les curriculums. De façon générale, les élèves ont peu la possibilité de se tromper gratuitement. Plus on se trouve dans un système où les compétences priment, plus on doit apprendre à partir de ses erreurs. Gaston Bachelard, au début du 20^{ème} siècle, théorise le « nouvel esprit scientifique ». Il tente d'analyser ce qui est en train de changer dans le paysage mental des sociétés dans lesquelles la science se développe. Il indique que « la vérité est une erreur rectifiée ». L'apprentissage ne peut plus être un apprentissage de la vérité mais un apprentissage de la rectification de ses erreurs, ce qui est très différent. Cela suppose un droit à l'erreur autorisé pendant le temps de l'exercice. Or, il n'est pas certains que ce temps soit accordé aux élèves et que leurs erreurs soient retravaillées.

Les devoirs externalisés sont pour moi le moment où l'on perd l'occasion de pouvoir

travailler sur les erreurs et où, au contraire, sont figées des situations acquises qui incitent certains élèves à quitter le schéma scolaire parce qu'il ne fonctionne pas à leurs yeux. Ce phénomène résulte du fait que seul l'aspect quantitatif a été pris en considération, sans se demander qualitativement quelles configurations et reconfigurations des registres étaient engagées.

Le raisonnement que j'ai tenu peut paraître « tordu » mais me semble assez opératoire pour des élèves qui sont souvent très désireux d'école. Je pense que beaucoup d'élèves décrochent au collège en raison d'un désamour et non par manque d'intérêt pour l'école. Le « manque d'intérêt » est un discours tenu par les élèves pour tenter de se sauver la face. Je crois que le décrochage scolaire est très souvent proportionnel à l'investissement qui a été le leur au sein de l'école. Il est nouveau de constater que des élèves brûlent des écoles, alors qu'elles représentent le seul instrument mis à leur disposition pour leur émancipation. En un sens, on ne peut haïr que ce que l'on a aimé.

A mon avis, les questions de décrochage et de soutien doivent être dé-globalisées. Je crois qu'il ne peut y avoir que des diagnostics particuliers pour les élèves. Cette dimension n'est pas très fréquente dans notre système éducatif. Certains diagnostics peuvent être réalisés par des collectifs. Ils seront d'autant plus particuliers qu'ils seront réalisés par des collectifs. Lorsque j'ai fait des évaluations en lycée en tant que professeur, on ne m'a jamais demandé de travailler avec des collectifs pour faire des évaluations, sauf le jour du conseil de classe où le sort des élèves est déjà scellé.

Atelier de l'après-midi

Deux questions de départ :

- › **Difficultés des élèves, difficultés des équipes éducatives en éducation prioritaire, quels leviers ?**
- › **Raccrochage des élèves : échec et dispositifs innovants**

--- **Une participante** : Je suis éducatrice scolaire en MECS, je travaille avec des mineurs isolés étrangers. Ma question porte sur les « devoirs » à faire le soir. Les éducateurs demandent des « devoirs ». Lorsque l'on apprend la langue française, en lecture et en écriture, n'est-il pas utile pendant les temps de vacances d'avoir des exercices à faire pour conserver au niveau cognitif les savoirs que l'on vient d'acquérir ?

Patrick Rayou : La question se pose d'autant plus que nous sommes dans un système où les tranches de vacances sont longues. Parlez-vous des congés d'été uniquement ou incluez-vous les « petites vacances » ?

--- **La participante** : J'inclus les « petites vacances ».

Patrick Rayou : Normalement, les enfants autonomes devraient être capables de s'occuper seuls, en pratiquant des activités riches et variées différentes des « devoirs ». Certains organismes commencent à « remettre les enfants dans le bain de l'école » dès la fin du mois d'août. Pourquoi pas. Le point qui me paraît gênant se produit lorsque les devoirs deviennent un point important de la phase d'acquisition, ce qui se distingue des moments de fixation de la mémoire ou de réactivation de savoirs déjà acquis.

Par ailleurs, il est important de préciser à quel niveau il est question de faire des « devoirs ». En terminale, on imagine mal que les élèves n'aient pas d'exercices à faire en dehors de la classe alors qu'en CP, le sujet peut se discuter.

Le fait d'avoir un petit texte à mémoriser peut être intéressant, d'autant que les cognitivistes soulignent que le cerveau fixe ce qui est lu juste avant de dormir. En revanche, la situation devient préoccupante lorsque les devoirs abandonnent le statut de consolidation des acquis pour devenir des moments d'apprentissages de nouveaux acquis. Les enfants peuvent ne pas comprendre la leçon en classe et tenter, une fois à la maison, de revenir sur cette leçon incomprise, avec des aides qui ne sont pas toujours adéquates.

Dominique Glasman a montré que les « devoirs » peuvent correspondre à une simple consolidation d'un apprentissage déjà effectué, à un cours non terminé en classe, à une punition collective etc. Ainsi, le spectre des « devoirs » est large. Si le fait d'être au travail peut permettre de dégripper les neurones, alors cela est utile ; en revanche, les « devoirs » sont problématiques lorsqu'ils mettent en jeu des éléments qui n'ont pas été compris et que les élèves sont censés comprendre chez eux, ou des éléments qui n'ont même pas été travaillés à l'école et qui doivent être travaillés à l'extérieur. Dans ce cas, les « devoirs » deviennent problématiques du point de vue de la connaissance et de la justice sociale. L'école doit se préoccuper de la question du « qui apporte quoi aux enfants ? ».

Il existe actuellement des tentatives de « classe inversée ». Au lieu de proposer les « devoirs » à la maison et les leçons en classe, il est proposé d'étudier les leçons à la maison et de faire les « devoirs » en classe. Le fait que l'enseignant soit présent pendant les exercices est très positif. Néanmoins, la question est de savoir comment les enfants vont apprendre seuls à la maison des choses qu'ils ont déjà du mal à apprendre en classe. Le problème se retrouve inversé.

Tous les enseignants de classe inversée ne procèdent pas de la même manière. Certains donnent aux élèves des capsules de cours à regarder chez eux. Certains enseignants tournent ces capsules vidéo avec les élèves. Ce procédé peut être intéressant dès lors que les enfants deviennent constructeurs d'une leçon qu'ils ne vont que revoir à la maison. Le suivi du travail des élèves s'en retrouve plus intéressant. Dans ce cas, on peut en effet parler de « classe inversée ».

Dans certaines classes inversées, les élèves viennent à l'école avec une clé USB. Des exercices différenciés ont été préparés à l'avance. L'exercice est fait en classe puis est corrigé par le professeur. Lorsque la technique est aussi perfectionnée, pourquoi ne pas l'utiliser davantage, plutôt que de faire des piles de photocopies ?

Il existe des possibilités de diversifier les exercices dans le cœur de la classe qui peuvent être extraordinairement intéressantes. En considérant les « devoirs » du soir comme des « exercices » et non comme un pensum, il doit être possible que les élèves s'exercent différemment. Par analogie, les équipes de sport s'entraînent selon plusieurs phases : du décrassage, puis un travail spécialisé sur les points forts et faibles de chacun. Or, ce type de démarche n'est jamais adopté avec les élèves. Cela revient à considérer que tous les élèves rencontrent les mêmes difficultés. Les exercices sont des occasions pour les enseignants de repérer les difficultés des élèves. Si l'enseignant ne voit jamais les élèves travailler, il ne peut pas repérer leur niveau et leurs difficultés. Ensuite, il s'agit de faire travailler les élèves sur leurs difficultés

spécifiques. Le fait qu'il existe par ailleurs des exercices évalués pour situer un élève par rapport au niveau de la classe ne me paraît pas gênant.

Le problème est que l'on donne en permanence aux élèves des exercices comme s'ils devaient être évalués pour être toujours dans un système de classification. L'évaluation est nécessaire mais elle ne devrait pas être permanente. Lorsque j'étais professeur au lycée, les élèves avaient à peu près les mêmes notes au début et à la fin de l'année. Je pense à tous les dimanches que j'ai passés à corriger leurs copies. Ils ont perdu leur temps et moi également. Cela n'a servi à rien d'autre qu'à se mettre en règle avec l'Éducation nationale et à rassurer les parents et le lycée. Si j'avais été en mesure d'observer leurs travaux intermédiaires et de leur faire réécrire certaines parties, les résultats auraient été meilleurs. Cette démarche est celle effectuée auprès des doctorants et des élèves de Master. Le fait de prendre en compte des commentaires du professeur sur un travail en cours produit des effets merveilleux.

Pour les étudiants, l'intérêt d'une bibliographie fait sens une fois qu'ils sont en train de rédiger leur mémoire et que leur professeur leur demande si tel ou tel passage renvoie à un article ou à un chapitre par exemple. Le sens de la bibliographie est difficilement compréhensible hors contexte. Ainsi, la capacité à saisir des informations sur le travail d'une personne est le vrai moteur de l'apprentissage. On n'apprend qu'en s'exerçant. Les élèves qui refusent de s'exercer et qui n'en voient pas l'intérêt sont les mêmes qui vont s'obstiner à répéter des figures de skateboard sans réussir !

Oui, il faut s'exercer, même pendant les vacances, mais sans passer par la forme de l'exercice, sous la forme des « pédagogies invisibles » comme le formule Berstein.

--- **Une participante** : Les enseignants présents aujourd'hui sont « à côté de l'école », mais en cohérence avec l'école. Je retiens l'idée de faire prendre conscience aux élèves de l'utilité de l'école, de voir comment les apprentissages de l'école peuvent être utiles dans la vie. Sachant que certaines familles ne peuvent pas apporter aux enfants certaines choses, il conviendrait peut-être d'apporter aux enfants davantage d'ouverture culturelle au savoir. Notre mandat est de soutenir l'élève dans sa scolarité pour sa réussite, mais peut-être est-il possible de soutenir les élèves différemment ? Si l'on répète l'école au niveau du soutien, le procédé peut être contreproductif. Cela reviendrait à ancrer davantage l'élève dans sa difficulté, puisqu'il serait à confronté à l'école à l'intérieur et à l'extérieur des cours.

Patrick Rayou : Récemment, j'ai lu un article rédigé par des collègues belges sur la pratique des jeux à l'école maternelle. Une typologie d'enseignant.e.s est décrite. Certains enseignant.e.s sont capables d'interroger les enfants sur des jeux où il est possible d'explicitier la stratégie suivie. D'autres interrogent les enfants sur le rapport entre les jeux effectués. Certains vont jusqu'à demander aux enfants : « pourquoi penses-tu que je t'ai fait jouer à ce jeu ? ». La capacité de la réflexivité et de la secondarisation peut aussi se construire sur des objets non scolaires. A mon avis, cette complémentarité devrait être travaillée davantage dans l'articulation scolaire – périscolaire, plutôt que de se demander si chaque sphère marche sur les pieds de l'autre. Le fait de demander aux élèves ce qu'ils pensent avoir appris et à quoi cela

aboutit relève d'une technique intellectuelle valable pour apprendre ses leçons. Se demander ce qu'on a appris lorsque l'on a appris sa leçon est le début de la « sagesse scolaire ». Il ne s'agit pas simplement de régurgiter un savoir appris par cœur pour passer ensuite à autre chose. Je ne vois pas pourquoi le périscolaire ne serait pas en capacité de construire ces dispositions à la réflexion.

--- **Une participante** : Je travaille sur un dispositif d'accompagnement scolaire. Nous sommes considérés par certains comme de « l'aide aux devoirs ». Je vis la difficulté d'articuler les différentes demandes et les différents besoins. Il s'agit à la fois d'apporter une ouverture culturelle à des enfants pour rattraper un manque dans leur famille mais je me rends compte en exerçant mon métier que cela déstabilise beaucoup leurs parents. Ces derniers ne comprennent pas comment les activités réalisées vont permettre de renforcer les apprentissages scolaires. Les parents craignent que les enfants ne travaillent pas. Je me demande donc si l'approche utilisée est la bonne.

--- **Une participante** : J'ai été confrontée à la même problématique sur mon territoire. Nous avons ouvert un outil intitulé « café pour tous ». Nous associons de plus en plus les parents au monde scolaire. Les enseignant.e.s proposent des ateliers sur le développement des compétences psychosociales, ouverts aux parents. Nous découvrons certaines souffrances des parents dans l'accompagnement des enfants et nous mettons en place une stratégie d'accompagnement, notamment avec des ateliers portant sur l'illettrisme. Une relation de confiance s'établit. Nous organisons également des sorties culturelles familiales. Nous expérimentons.

Patrick Rayou : Je formule l'hypothèse suivante sur le poids et la conservation du terme « devoirs » pour qualifier les exercices. Quand l'école de la République s'est construite, son objectif était d'éviter une restauration politique. La création de l'école républicaine est politique. Jules Ferry et les républicains se sont dit qu'il ne servait à rien de conquérir le Parlement si les femmes, sous l'influence du clergé, apportaient des contenus rétrogrades par rapport à ce que l'école émancipatrice devait apporter.

Les familles ont du mal à entrer dans l'école et à être informées de ce qu'il s'y passe. Quels sont les objets circulant entre l'école et le dehors ? Les devoirs. Cela explique que la loi de 1956 n'a jamais réussi à être appliquée. Des pressions sociales sont exercées en partie par des parents pour demander des devoirs. Aujourd'hui, l'angoisse de l'école est très forte compte tenu de son rôle dans les qualifications. De plus, les parents n'ont pas la possibilité de savoir ce qu'il se passe à l'école. Si les parents rentraient davantage dans l'école, non pas pour dire comment faire aux enseignant.e.s, les devoirs seraient très largement désinvestis de la charge qui pèse sur eux et deviendraient des exercices non surinvestis.

--- **La participante** : Nous proposons souvent des ateliers cuisine. Il s'agit d'un prétexte pour permettre aux parents de mettre un pied au collège. De cette manière, les relations entre le collège et les parents sont plus fluides.

Patrick Rayou : Je travaille avec un collègue qui tente de créer un observatoire des parents. Les parents essaient de voir combien de devoirs ont été donnés dans la semaine ou le mois et combien de temps cela a pris pour les faire. Très souvent, les enseignant.e.s disent : « les devoirs que je donne aux élèves, ce n'est rien du tout, cela prend 15 minutes ». Les familles, de leur côté, précisent parfois qu'elles se mettent à trois personnes pour faire les devoirs, pendant un temps très long. Les enseignant.e.s donnent des devoirs parce qu'il faut en donner. Ils ne les corrigent pas car ils ne savent pas qui les a faits. Les devoirs sont donc un sujet de dispute : « je suis la seule à m'occuper des devoirs, mon mari ne s'en occupe jamais ! ». Tous les acteurs des devoirs demandent leur suppression, mais si vous les supprimez, tout le monde en redemande ! Le problème vient probablement du fait que les devoirs sont l'un des rares moyens de communication entre l'école et l'extérieur.

Si vous supprimez les devoirs, la réaction sera la même que si vous supprimez les notes. Chaque tentative de modifier les notations déclenche des levées de boucliers et des manifestations dans les rues, comme si les notes étaient l'unique moyen d'évaluer les élèves et de les faire progresser. Pourtant, il existe de multiples manières d'évaluer les élèves, y compris dans les disciplines scientifiques. Néanmoins, les notes sont rassurantes, elles sont mathématiques et elles permettent de se situer dans la classe. Les notes jouent un rôle social et ne correspondent pas nécessairement à un rôle cognitif d'apprentissage. On ne sortira de cette logique que le jour où l'on dissociera les aspects sociaux et cognitifs, en traitant les questions sociales en termes sociaux, en s'adressant aux parents de manière responsable et sans asymétrie démesurée.

J'ai assisté pendant 20 ans à des réunions parents-professeurs. Avec le recul, je suis honteux des conditions dans lesquelles les parents ont été reçus. Je ne l'ai compris que lorsque j'ai été moi-même parent d'élève. Souvent, la réunion a lieu le vendredi soir. L'intendant a coupé le chauffage pour faire des économies. Les parents sont dans les couloirs sans savoir qui est dans la salle. On n'imagine pas des circonstances plus vexantes pour des parents d'élèves. Tout le monde semble avoir vécu cette situation. S'il n'existe pas un cadre intime pour accueillir les familles et discuter de leurs difficultés, cela en dit long sur le rapport qui existe entre l'école et les familles, sachant par ailleurs que l'on souhaite associer les familles au travail !

Mon obsession est de savoir pourquoi on n'apprend pas convenablement dans la classe au lieu d'apprendre après la classe ? La question de fond est là.

--- **Une participante** : J'habite à Montpellier, dans un quartier où de nombreux enfants vont à l'école coranique et y apprennent à écrire. En CP, ils apprennent donc à écrire de gauche à droite et de droite à gauche. La plupart des enseignant.e.s réagissent en disant que c'est affreux et qu'il ne faut pas écrire comme cela.

Patrick Rayou : De la même façon, il existe de nombreux élèves bilingues ou trilingues dans leur famille et qui sont très mauvais en langue à l'école, ce qui pose tout de même un problème ! Pourquoi ces enfants seraient-ils capables de se mouvoir dans un univers culturel et linguistique différent et de ne pas en tirer parti à l'école,

d'autant que l'on sait qu'il est plus facile d'apprendre une nouvelle langue si l'on en parle déjà plusieurs.

--- **Une participante** : Nous savons qu'il faut parfois accorder plus de temps aux enfants bilingues en très bas âge. Pourtant en CP, on ne leur donne pas plus de temps.

--- **Une participante** : Cela me fait plaisir d'entendre cela. J'accompagne beaucoup d'enfants de grande section de maternelle, de CP et de CE1. Une pression phénoménale est mise sur tout le monde lorsque l'on affirme que « c'est là que cela se passe ! ». De nombreux parents que je rencontre ne sont pas francophones, de même que certains enfants. La pression sociale et scolaire est forte. Je constate qu'il faut leur laisser du temps et ne pas les dévaloriser. Il faudra parfois 4 ans à ces enfants pour acquérir les notions scolaires, qu'il s'agisse du français ou des mathématiques. Dans mon travail, j'essaie de rassurer les parents. Ces derniers sont pleins d'inquiétudes.

Patrick Rayou : On voit se multiplier le nombre de spécialistes qui sont en train de « disséquer » les apprentissages scolaires. Au Québec, un livre de Maurice Tardif et Louis Levasseur⁽²⁾ porte sur la vision du travail éducatif. Le monde anglo-saxon est en train d'inventer des orthopédagogues, ce qui n'existait pas jusqu'alors, et est en train de se diriger dans le sens inverse de mes propos, dans un processus de fragmentation supplémentaire du processus global d'apprentissage.

--- **Une participante** : Concernant la question des devoirs pendant les vacances, pour des enfants qui sont en retard du point de vue des acquisitions scolaires, je travaille surtout sur l'immersion linguistique. Il s'agit de les sortir de leur maison, de faire en sorte que ces enfants aient des loisirs, qu'ils puissent être dans le langage avec d'autres enfants français, pour favoriser l'ouverture culturelle.

Patrick Rayou : Ce qui me paraissait intéressant dans la conception des nouveaux programmes, qui sont des programmes curriculaires de cycles, est le fait que les attendus sont des attendus de fin de cycle. Il doit être possible de faire progresser les enfants sur certains points au long des 3 années du cycle, sans attendre la « guillotine » de la première année et sans dire « tu redoubles parce que tu n'as pas acquis telle notion ». Cela supposerait des équipes plus coordonnées. Les enfants ne vont pas à la même vitesse dans toutes les acquisitions, comme les adultes d'ailleurs. Les enfants qui redoublent doivent tout refaire. Pourquoi ?

Certaines équipes d'enseignant.e.s mettent en place un « observatoire des parents ». Il s'agit d'essayer d'obtenir une photographie du travail réel demandé, c'est-à-dire d'évaluer « ce que ça demande de faire ce que l'on demande », car la demande de-

⁽²⁾ *La division du travail éducatif*, PUF, 2010.

mande souvent autre chose que ce qui est demandé. Le groupe d'enseignant.e.s a décidé que pour un devoir qui doit prendre 20 minutes du point de vue de l'enseignant.e, l'enfant devait arrêter au bout de 20 minutes, même s'il n'a pas terminé. L'enfant peut ensuite aller voir l'enseignant.e pour lui signifier qu'il n'a pas réussi à terminer l'exercice en 20 minutes. Ce procédé oblige les enseignant.e.s à quantifier la durée moyenne du travail pour un élève moyen. De plus, au lieu d'épuiser les élèves sur des travaux qu'ils ne parviennent pas à réaliser, l'enseignant.e a l'occasion de revenir à la source du problème.

Dans un collège « Ambition réussite », un professeur référent avait organisé une aide aux devoirs le soir. Un professeur de physique auxiliaire disait qu'il était incompetent dans à peu près tous les domaines. Lorsqu'il constatait que plusieurs élèves butaient sur le même problème, il prenait des notes et allait voir le professeur concerné le lendemain pour lui expliquer qu'au moins 4 élèves étaient en difficulté sur tel problème. Cette démarche permet de ramener l'apprentissage à son vrai niveau. Les parents sont capables d'effectuer cette démarche mais le fait qu'ils puissent avoir le droit d'en parler aux enseignant.e.s sans conséquence est un autre sujet. Souvent, on répond aux parents que l'enfant n'a « pas assez travaillé ».

--- **Une participante** : Il est important de signaler dans le cahier de liaison que l'enfant a essayé de faire ses devoirs mais qu'il n'a pas réussi. Le problème est que les parents n'osent pas le faire lorsqu'ils parlent mal français.

--- **Une participante** : Tout à l'heure, vous avez dit que l'évaluation a davantage une fonction sociale qu'une fonction de progression. Je suis tout à fait d'accord avec vous. Quand on voit tous les rapports, à l'instar du rapport PISA, où la France est mal classée, n'existe-t-il pas un souci avec l'évaluation ? Dans notre pays, il n'y a pas d'évaluation, il y a de la « notation ». Les enfants ont des notes et un bulletin scolaire. A partir du collège, on indique la moyenne de la classe, la moyenne la plus haute et la moyenne la plus basse. Dans les réunions de parents d'élèves, la préoccupation de l'enseignant.e est « la moyenne » : « là, tu peux récupérer des points ! ».

Patrick Rayou : Et après, les enseignant.e.s disent que les élèves ne travaillent que pour les notes !

--- **Une participante** : En tant que parent d'élève, j'ai déjà dit à un professeur de mathématiques : « qu'est-ce qu'on peut faire pour progresser ? ». La réponse du professeur a été la suivante : « je ne peux pas m'occuper de 28 élèves ».

Patrick Rayou : En radicalisant la question, on aboutit à des questions de définition du service des enseignant.e.s. Je pense que la définition du service des enseignant.e.s comme temps d'enseignement devant les élèves telle qu'elle existait pour des publics choisis lorsque le second degré était réservé aux enfants d'élites, fonctionnait très bien car les connivences faisaient que les élèves étaient « livrés clé

en main ». Aujourd'hui, il faut transformer les jeunes en élèves, ce qui représente un travail considérable. En Seine Saint-Denis, le fait de retirer sa cagoule, son manteau et ses gants représente une partie importante du temps de classe.

Le rapport PISA montre qu'en France, les résultats sont les plus corrélés avec les origines socio-professionnelles des parents, ce qui est assez grave. Dans l'évaluation de la littératie, c'est-à-dire de la maîtrise de la langue écrite, il existe trois niveaux de difficulté. Dans un premier temps, l'élève doit montrer qu'il est capable d'aller rechercher des renseignements et de répondre à des questions. Les élèves sont très bons dans ce domaine. Dans un deuxième temps, l'élève doit rendre compte du point de vue d'une personne dans le texte. Les Français y arrivent bien. Dans un troisième temps, il est demandé à l'élève d'expliquer sa position, avec ses mots, sur une question posée. Les élèves français sont ceux qui répondent le moins ou qui répondent mal. L'hypothèse que l'on peut faire est que les élèves français ont tellement peur de l'évaluation de ce qu'ils font qu'ils préfèrent ne pas répondre plutôt que de répondre des bêtises. Or, on n'apprend qu'en disant des bêtises et en acceptant qu'elles soient rectifiées !

J'ai participé à une recherche sur l'étude PISA 2000. Mon équipe avait fabriqué un cahier PISA avec une sélection de questions. Les élèves de 15 ans disposaient d'une heure pour répondre aux questions puis ils étaient interviewés. Nous avons découvert que de très nombreux élèves n'avaient pas répondu aux questions de troisième niveau alors qu'ils savaient répondre, par peur de se livrer et de prendre des risques. Ce phénomène est très prégnant dans la pédagogie française.

--- **Une participante** : Cela fait le lien avec l'exemple exposé ce matin à propos de la jeune fille qui n'avait pas envie de rédiger sa dissertation en utilisant son cours parce qu'elle avait envie de mettre un peu d'elle-même dans son travail. Dans le système scolaire français, on ne doit pas dire « je », s'impliquer. Lorsque l'on dit « je », il s'agit d'être universel.

Patrick Rayou : Il s'agit de construire un « je » d'engagement qui passe par des références communes. Si vous dites « j'aime la crème à la vanille », je ne pourrai pas vous contredire. Si vous dites « je pense que tel ingrédient est présent dans la crème à la vanille », alors je pourrai aller vérifier. Dans les deux cas, ce n'est pas le même « je » qui va parler.

Dans le schéma classique, un « je » s'adresse à un « tu » par l'intermédiaire d'un « il ». En philosophie, pour utiliser la notion d'âme, vous allez utiliser plutôt « selon Aristote », « selon Descartes » etc. On attend de vous que vous soyez capables d'avoir un point de vue référencé de telle sorte que vous puissiez montrer quelles sont vos racines et le courant qui vous paraît le meilleur. Il s'agit d'un vrai « je », qui argumente. Il ne s'agit pas d'argumenter à partir de préférences et d'intimes convictions, mais à partir d'outils à la disposition de l'humanité, avec la notion d'universalité. Il est important que les élèves arrivent à comprendre cela. Nous parvenons à faire utiliser le « on » aux élèves mais beaucoup moins le « je » d'auteur, qui suppose cette double caractéristique de singulier et d'universel, d'autant que les élèves craignent de se faire

pénaliser dans des évaluations qui sont toujours chiffrées et qui vont compter dans la moyenne. Le risque est qu'il n'existe pas ou peu de moments où il est possible pour l'élève de prendre des risques.

--- **Une participante** : Vous avez parlé du « contrat de confiance ». L'enseignant ne devrait pas évaluer les élèves avant que la classe ait parfaitement compris les notions à comprendre. Les élèves devraient pouvoir s'exercer à leur rythme. Le contrôle ne devrait avoir lieu que lorsque l'on est sûr qu'il engendra de la réussite.

Patrick Rayou : Antibi⁽³⁾ évoque cette notion. Dans certains exercices, il doit être possible de dire aux élèves que le contrôle va porter sur tel point. Pour beaucoup d'enseignants, cette démarche est insupportable. Ils essaient de créer un effet de surprise et ont le chic pour mettre les élèves devant des épreuves sans arrêt inédites. Un de mes collègues rappelle souvent qu'heureusement que les chirurgiens du cœur ont déjà réalisé des opérations plusieurs fois avant d'opérer une nouvelle fois. Les enseignants se placent souvent dans une inventivité permanente avec des exercices sans cesse nouveaux. Quel est l'intérêt dans le cadre de l'apprentissage ? On peut se poser la question.

J'étais professeur de philosophie. Des débats profonds animaient la profession. A l'épreuve de philosophie, le deuxième sujet est un texte. L'Inspection Générale est convaincue que n'importe quel élève qui a bien fait de la philosophie pendant une année est capable de comprendre 12 lignes de texte totalement décontextualisées. Les professeurs ont passé leurs études universitaires à étudier le contexte et l'histoire des idées. Contrairement aux élèves, ils sont capables de savoir si Hegel tient tel ou tel propos parce qu'il se place dans le contexte d'une polémique interne avec tel ou tel philosophe ou non. Certains ont proposé d'inscrire un auteur au programme. Les Inspecteurs ont refusé par crainte que les élèves « bachotent ». Or, les élèves bachotent parce qu'ils sont confrontés à l'inconnu !

J'ai interviewé de nombreux élèves dans le cadre d'un travail sur la dissertation de philosophie. Ces derniers indiquent qu'ils apprennent 12 citations par cœur pour l'épreuve du baccalauréat, en essayant d'en replacer 4 ou 5 le jour de l'épreuve. Sur 500 copies, un tiers des copies commençaient souvent de la même manière, avec la même citation apprise par cœur. L'effet est contre-productif si les élèves ne pensent pas. Les élèves interviewés admettent qu'ils ne font pas de la philosophie mais de la « dissertation de philosophie ». De même les professeurs de philosophie considèrent qu'ils ne font pas de la philosophie parce que « les élèves ne pensent pas ».

Il existe un consensus très profond entre les enseignants et les élèves. Lorsque je demande aux élèves ce que représente la philosophie pour eux, ils répondent qu'il peut s'agir d'une professeur.e intéressant ou d'une discussion intéressante avec des

⁽³⁾ André Antibi, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, Math'Adore, 2003, 160 p.

camarades, sur des thèmes qui sont d'ailleurs souvent inscrits au programme. Il existe une trop grande attente de « produit fini » en philosophie, comme si les élèves étaient capables de faire une dissertation au bout d'un an, alors que la dissertation est un exercice très difficile. La philosophie est la seule discipline à être à la fois une discipline d'initiation et une discipline inscrite comme épreuve à l'examen.

--- **Une participante** : Pour les élèves de terminale littéraire, la philosophie est coefficient 8 alors qu'ils n'en font qu'une année !

Patrick Rayou : Certains ont suivi des cours de littérature auparavant mais ce n'est pas facile. Dans l'histoire de notre système éducatif, la philosophie a toujours été considérée comme une discipline de couronnement, comme si les philosophes allaient donner le dernier sacrement, en disant « enfin vous allez penser ! », comme si on ne pensait pas en histoire, en géographie etc. Nous sommes confrontés à un système cloné sur l'aristocratie et la hiérarchie du lycée des élites du 19ème siècle, qui n'a pas su concevoir des curriculums pour des élèves massifiés. Ce sujet est à prendre au sérieux sachant que les élèves n'ont pas les prérequis de leurs prédécesseurs. C'est l'une des raisons pour lesquelles j'ai quitté l'enseignement de la philosophie. Il s'agit d'un enseignement impossible ! Plus de 70 % des candidats au baccalauréat n'auront jamais la moyenne à l'écrit de la dissertation de philosophie, et tout le monde trouve cela normal. Je trouve cela scandaleux ! C'est insupportable au sens propre du terme. Les élèves se rattrapent un peu à l'oral justement parce qu'il existe un programme. Vous ignorez sans doute les pressions exercées sur les jurys de philosophie dans les commissions d'harmonisation. On vous tient au courant en permanence de la moyenne académique. Le proviseur et l'inspecteur ajoutent également leur pression. Lorsque l'on demande à des élèves quelle est la moyenne en philosophie, ils répondent « 8 sur 20 », et ils ont raison ! En philosophie, la moyenne admise est effectivement 8 sur 20 et non 10 sur 20. Cela n'empêche pas d'obtenir le baccalauréat. Néanmoins, enseigner une matière aussi noble avec l'idée que les élèves ne vont pas réussir pose quelques problèmes.

--- **Une participante** : Les jeunes considèrent souvent que les matières dans lesquelles ils réussissent sont les « matières utiles ». Les matières dans lesquelles ils n'obtiennent pas de bons résultats « ne servent à rien » selon eux. De plus en plus tôt, les jeunes viennent à l'école comme ils viennent au supermarché. Ils prennent une « boîte de français » et un peu de mathématiques pour leur « bac S qui leur apportera plus de chances dans la vie » ! L'école fait ainsi l'objet d'un désintérêt et épouse une vision d'employabilité, de consommation. La pression économique et familiale joue un rôle sur les élèves qui sont des consommateurs plutôt que des « consom-acteurs ». Lorsque les résultats se dégradent, les élèves se désengagent, passent du « je » au « on », et il devient plus difficile de réinstaurer une dynamique.

Patrick Rayou : Il y a 2 ans, j'ai animé un groupe de travail qui a adressé des propositions au Conseil Supérieur des Programmes pour les programmes du cycle 4.

Aujourd'hui, il existe 3 évaluations en quelques sortes : le brevet, le socle et les notes. L'idée était de mettre fin à cette tripartition et de faire en sorte que le socle donne le brevet. Cela ne s'est pas fait. La crainte était de dévaluer le diplôme. Le sociologue Edmond Goblot, dans son ouvrage *La barrière et le niveau*, souligne en 1925, à une époque où une élite de 2 ou 3 % de la population obtient le baccalauréat, que le jour où le baccalauréat sera étendu au reste de la population, des protestations seront constatées parce que le baccalauréat représente à la fois un « niveau » et une « barrière ». Cette vision était prophétique. Certains confondent en effet la valeur du titre scolaire sur le marché et la valeur intrinsèque intellectuelle du diplôme. Or les programmes du baccalauréat sont actuellement plus complexes que dans les années 1980.

--- **Une participante** : Pourtant, la conscience collective a l'impression que le baccalauréat est plus simple aujourd'hui.

Patrick Rayou : En effet. En France, dès qu'un niveau commence à se diffuser, l'impression ressentie est que le niveau baisse. Le socle sanctionne la scolarité obligatoire. Il devrait enjamber la classe de troisième. Cela permettrait d'éviter un certain nombre d'orientations en seconde en pointant certains problèmes. Cette idée a beaucoup de mal à s'imposer, en raison d'une crainte de baisse du niveau. Ce phénomène a été constaté lors de la volonté de supprimer les options de latin et de grec, sachant que 80 % des élèves qui font du latin en troisième l'abandonnent en seconde. Ce désamour pour le latin en un été est intrigant ! On confond sans arrêt les questions d'apprentissage et les questions sociales. Les devoirs sont plombés par cette confusion. L'ensemble des acteurs s'accordent à dire que les devoirs ne servent à rien et qu'ils entraînent des difficultés pour tout le monde. Pourtant, on ne demande que leur maintien, voire leur renforcement, et les parents paient très cher des gens pour les faire à la place des élèves ! Un site internet « [mes devoirs.com](http://mesdevoirs.com) » a même fait l'objet d'une pétition !

--- **Une participante** : Je suis éducatrice spécialisée auprès d'enfants dont on a retiré la garde aux parents. Ces enfants sont encore moins disponibles pour les apprentissages que tous les jeunes dont vous avez parlé. Face à la contrainte des devoirs, même si je partage complètement vos propos, je me retrouve parfois en difficulté face à l'exigence des écoles. Ces enfants sont déjà exclus par leur situation sociale. Moins disponibles pour les apprentissages, ils accumulent des difficultés scolaires. Cela donne la sensation que si ces enfants sont moins accompagnés ou que les exigences de l'école ne sont pas respectées, l'écart entre ces élèves et les autres va encore se creuser. Dans ce contexte, il n'est pas évident de se positionner, notamment au niveau des orientations puisque ce sont les notes qui vont amener au choix de l'orientation. Au collège, je vois beaucoup d'enfants en échec dès la classe de cinquième. Si je ne fais pas appel au Ministère de l'enseignement et de l'agriculture, je dois attendre la troisième pour que ces enfants aillent en troisième prépa pro. Je laisse donc ces enfants dans une grande souffrance pendant des années, sans avoir le choix.

Patrick Rayou : Je pense qu'il n'existe que des réponses collectives. Si un enseignant décidait de ne plus proposer de travaux écrits pour ses élèves, il se mettrait dans une position de fragilité considérable vis-à-vis de ses collègues et des parents d'élèves.

--- **Une participante** : Nous sommes en effet dans un engrenage.

Patrick Rayou : Sauf si un projet d'école est lancé en expliquant aux parents pour quelle raison ce projet est lancé et pour quelle raison on va agir différemment.

--- **Une participante** : Il faudrait en effet expliquer la situation aux parents, école par école.

Patrick Rayou : Je n'ai pas de conseil à donner car je ne suis pas aux affaires. Je pense néanmoins qu'il n'existe de solutions que collectives. Si vous êtes enseignant et parent d'élève, si vous résidez près d'un collège dont le niveau est moyen et qu'il existe au sein de ce collège une classe européenne, n'allez-vous pas naturellement essayer de placer votre enfant dans cette classe européenne ? Bien sûr que si. Personne ne peut décider d'un point de vue militant de sacrifier les chances de son enfant. Cela n'empêche pas d'essayer de s'organiser différemment. Ces deux niveaux d'action sont différents. De toute façon, le fait que vous placiez votre enfant en classe européenne ne fera pas changer l'existence de la classe européenne. Il s'agit de demander au Conseil d'Administration s'il existe d'autres manières de faire. On comprend d'ailleurs les chefs d'établissement. Dans certains endroits, des niches sont créées pour des enfants de collèges et les classes moyennes qui habitent encore le quartier pour éviter les départs vers les écoles privées. Une sélection interne est mise en place même si elle n'est théoriquement pas autorisée. Des formes de connivences font qu'au jour le jour, par petits abandons, on pérennise cette situation. Je ne perçois pas de solution individuelle à ce problème. Les enseignants risquent de craquer les uns après les autres. La pression va être forte. Il devient difficile de vivre sa vie professionnelle si certains établissements donnent des devoirs et pas d'autres. Certains parents diront : « dans la classe de CP parallèle, les enfants ont des devoirs. Il n'y en a pas dans la classe de ma fille, souhaitez-vous l'empêcher de réussir ? ». Il est très difficile de répondre à cette question. Même lorsque des classes sans devoirs à la maison sont mises en place, peu d'écho est donné à cette pratique au niveau de l'Education nationale. La capitalisation est faible sur ce sujet. Une fois les enseignants mutés, on tente de réinventer la roue ! Il ne s'agit pourtant pas de mettre en place des ingénieries pédagogiques extrêmement sophistiquées.

--- **Une participante** : Ne faudrait-il pas précisément revoir la culture de la formation des enseignants et leur rapport au savoir ?

Patrick Rayou : Bien sûr. Dans les modules de formation, sauf peut-être à Créteil où je travaille, la question des devoirs et de l'apprentissage des leçons n'est

jamais abordée, comme s'il allait de soi de faire ses devoirs et d'apprendre ses leçons. Cela sous-entend que la question des devoirs est une question de courage : « on veut travailler ou on ne le veut pas ».

--- **Une participante** : Auparavant, le maître était celui qui dispensait le savoir. Aujourd'hui, de nombreuses informations sont accessibles sur internet. Par conséquent, le fils d'enseignant capable d'utiliser Internet peut en savoir quasiment plus que le maître. L'écart va augmenter entre les enfants qui sauront utiliser Internet et les autres. Cette tendance est en train d'arriver. Dans certaines classes, il arrive que les élèves contestent les propos du professeur en utilisant Internet. J'ignore comment cette problématique est anticipée au niveau de l'Education nationale et de la formation. L'enjeu est d'apprendre aux enfants à aller chercher des ressources dans leur environnement en plus de celles qu'ils ont en eux, et d'apprendre à les manipuler pour progresser.

Patrick Rayou : Nous ne pouvons plus lutter en termes de diffusion des connaissances. En effet, aujourd'hui les enfants sont plus exposés aux écrans qu'à nos cours ! Il faut en prendre conscience. Ce point touche au rapport de la société au savoir et plus simplement à la question de l'école. On peut donc imaginer qu'il s'agit de travailler sur la capacité critique de l'école laïque, afin de former des individus capables de critiquer ce qui leur est donné à voir. Ce phénomène a déjà envahi la planète. Je ne suis pas sûr que cette idée ait été intégrée.

--- **Une participante** : J'ignore ce qu'il en était auparavant mais je travaille actuellement les concours et pour l'oral, on commence à nous faire réfléchir à la question des devoirs au CM2. Une option vise à faire réfléchir aux « Valeurs de la République ».

--- **Une participante** : Le concours de professeurs des écoles est très différent du concours pour les professeurs en lycée et collège.

--- **Une participante** : Sur des questions liées au numérique, on nous fait réfléchir sur la question suivante : « l'enfant doit-il intervenir s'il en sait davantage que le professeur ? »

Patrick Rayou : Il existe des disparités au niveau de la formation. Celle-ci reste très disciplinaire pour le second degré. Aujourd'hui, les enseignants occupent un des rares métiers qui ne disposent pas d'une publication professionnelle, sauf par discipline. Je pense que les infirmiers ont plus de pratique d'écriture professionnelle que les enseignants.e.s.

--- **Une participante** : La plus grande source utilisée est Éduscol mais le débat est très politisé.

Patrick Rayou : Je vous recommande la plateforme Néopass à laquelle j'ai

participé. Celle-ci est proposée par l'Institut Français d'Éducation. Elle propose des vidéos de « vraies séquences » de classe. L'enseignant est filmé lorsqu'il fait la classe à des élèves. Il est confronté à son propre film. La plateforme met en scène des enseignants du même âge. Ces derniers donnent leur avis et analysent les gestes professionnels. Des formateurs et des chercheurs font de même. Les enseignants qui disposent d'une adresse e-mail se terminant en « .ac » ont un accès direct à cette plateforme. Les autres doivent faire une demande pour y accéder. En principe, cette plateforme s'adresse aux formateurs. Le fait de former non pas à partir d'une séquence didactique idéale que l'enseignant est supposé mettre en œuvre mais à partir de vraies traces de l'activité de « vrais enseignants » me paraît positif.

Souvent les enseignants formés regrettent que les savoirs soient trop « théoriques » et trop peu centrés sur l'action réelle à mener au sein de la classe. Comme la didactique a gagné la partie de la formation, de nombreux formateurs insistent sur l'homogénéité d'une séquence. Cet apport n'est pas inutile. Néanmoins, que faire de cette séquence didactique si un élève refuse de s'asseoir sur sa chaise ? La didactique ne peut pas répondre à cette question parce que ce n'est pas son champ d'action. La plateforme Néopass aborde des questions concrètes inhérentes au métier d'enseignant : comment faire passer des élèves au tableau ? Comment débiter un cours ? Ces questions de métier ne sont pas nécessairement traitées en formation, tout simplement parce qu'il y a un concours à préparer. Or, pour préparer un concours, il faut avoir des certitudes. À l'inverse, pour faire de la recherche, il ne faut plus en avoir.

Le niveau de recrutement au trois quarts du M1 me paraît épouvantable. Si le recrutement était effectué au niveau de la licence 3, les personnes recrutées seraient des fonctionnaires stagiaires. Il faudrait donc les payer. La formation dépend en très grande partie de cet aspect budgétaire, qui n'est pas nul.

Les centres de formation à l'université obtiennent souvent des discours discordants qui placent les personnes formées dans des situations très difficiles.

--- **Une participante** : La logique qui est appliquée est une logique de court-terme.

Patrick Rayou : En effet. Le problème vient du fait que le temps de l'éducation relève de la très longue durée et que les politiques ne s'y adaptent absolument pas. Pour fabriquer la première mouture des programmes du cycle 4, nous avons mis 3 mois et demi. On nous dit qu'il faut 5 ans pour rôder le dispositif dans des académies, avec des protocoles d'évaluation associés à des équipes de recherche, et en mettant en place des retours d'expérience pour identifier les points à changer. Nous sommes aujourd'hui très loin de ce type de démarche.

Soutenir après la classe

Je vais vous présenter une fiche d'exercice donnée à une élève de sixième, en sciences de la vie et de la terre, au chapitre « unité des vivants : les cellules ». Cette fiche a été réalisée à partir d'une photocopie du manuel Belin. Le professeur a rajouté des consignes contradictoires. Cette dernière indique sur le document : « les exercices sont à faire sur une feuille de classeur avec vos noms, prénoms et classe. Ils peuvent être ramassés à tout moment ! Ces exercices peuvent être au contrôle. Entraînez-vous ! ». Je trouve qu'il s'agit d'un très bel exemple d'injonction paradoxale. En principe, lors d'un exercice, on est censé s'entraîner. Par analogie, un trapéziste s'entraîne avec un filet. Ce filet peut être retiré éventuellement lors de la représentation finale, mais le fait de dire aux élèves « entraînez-vous » et « cela peut être ramassé à tout moment » est paradoxal.

J'ai assisté à une heure de soutien à côté d'une jeune fille, en présence d'une vingtaine d'élèves et d'une assistante pédagogique. Cette dernière, titulaire d'un DUT en arts du spectacle, dépense beaucoup d'énergie pour aider les élèves. Elle se déplace dans la salle de soutien un peu à la manière de la « maraude » du Samu Social. Pendant les heures de soutien, le responsable peut agir de différentes manières : à la manière d'un garçon de café, en tentant de calmer les élèves les plus excités, à la manière d'un poissonnier, en essayant de traiter les cas après avoir mis les élèves en file devant le bureau etc. En réalité, ce mode d'organisation ne permet de consacrer que 2 ou 3 minutes à chaque élève. Ces phénomènes sont épouvantables. Les élèves rivalisent de signalements d'eux-mêmes pour attirer l'attention et tenter de rentrer chez eux avec des devoirs faits.

Dans l'exercice cité, les élèves doivent dessiner des cellules d'êtres vivants, en indiquant si les organismes sont pluricellulaires ou unicellulaires. Dans une seconde question, il est demandé de démontrer à partir d'un schéma que la levure est bien un être vivant. La jeune fille assise à côté de moi reste mutique. Lors du premier passage de l'assistante pédagogique, cette dernière lui demande : « tu as vu en classe de quoi était composée une cellule ? ». La jeune fille lui répond par la négative. L'assistante pédagogique l'invite à revoir son cours en expliquant qu'il sera d'autant plus facile de répondre à la question que le cours aura été appris. L'assistante pédagogique est dans son rôle. La jeune fille ne comprend toujours pas. Lors de son second passage, l'assistante pédagogique aide la jeune fille à revoir la leçon. La jeune fille ne comprend toujours pas. En réalité, cette dernière raisonne par anthropomorphisme et reste persuadée que la création de cellules est comparable à une maman avec un bébé. Or la loi du vivant fait qu'il peut exister une multiplication sans procréation. A quinze minutes de la fin de l'heure de soutien, l'assistante pédagogique finit par dire à la jeune fille : « C'est la fin de la journée, c'est la fin de la semaine. Tu es fatiguée. Dis-toi que plus vite tu fais cet exercice, plus vite tu seras tranquille. Tu n'auras pas à le faire ce week-end (...) Dans 15 minutes, c'est la fin et tu auras fini tes devoirs. »

La jeune fille va finalement rentrer chez elle avec les deux tiers de son exercice faux et la certitude d'avoir fait son travail. Lors de l'interrogation écrite, elle aura probablement

une mauvaise note. Que pensera alors cette jeune fille du système éducatif ? Une telle inadéquation des personnes supposées aider les élèves sur des problèmes et un programme d'enseignement qu'ils ne connaissent pas mobilise une énergie et une somme d'argent faramineuses. De plus, que vont finir par penser d'eux-mêmes les élèves qui ne progressent pas alors qu'ils sont accompagnés ? Le risque est que les élèves finissent par se convaincre qu'ils sont nuls.

Certains élèves commencent leur journée à 8 heures 30 et la terminent à une heure tardive, après avoir fait leurs devoirs de manière approximative. Si les anciens voyaient aujourd'hui la prolifération de l'aide aux devoirs et de leur relative inefficacité, ils se demanderaient quel est le sens de ce qu'ils ont fait auparavant.

Un autre exemple est présenté.

Augustine, aide-soignante à la retraite, fait travailler sa nièce Priscilla et d'autres élèves le soir après l'école de manière bénévole. Priscilla a une « lecture » à faire. Dans l'esprit de son enseignante, il s'agit d'une lecture silencieuse. Augustine pense en revanche qu'il s'agit d'une lecture oralisée. Les conseils donnés par Augustine sont très différents de ceux que l'école attend, ce qui montre la dangerosité de faire des parents d'élèves des coachs. En effet, ces derniers reprennent les contrats didactiques qu'ils ont connus lorsqu'ils étaient enfants. Augustine demande ainsi à sa nièce de prononcer tous les « e » muets lorsqu'elle lit. En classe, Priscilla explique qu'elle est obligée de prononcer les « e » muets, ce qui donne lieu à des incompréhensions. Cet épisode met en lumière des conflits didactiques évidents entre les pré-supposés des parents sur l'école et l'enseignement à l'école.

Nous pourrions faire de longs développements sur la différence entre la lecture oralisée et la lecture intériorisée. D'ailleurs, le passage de l'écoute publique des textes à la lecture intériorisée a entraîné la Réforme. Les individus n'avaient plus à lire les textes à haute voix et n'étaient ainsi plus surveillés par l'autorité religieuse. Oralement, on lit beaucoup moins que de manière intériorisée. L'enjeu est pourtant d'avoir une lecture cursive, sur la durée, pour s'habituer à lire des textes longs. Or l'obsession d'Augustine est celle de la dictée. A une certaine époque, le fait de bien réussir une dictée pouvait en effet permettre d'obtenir une bourse pour entrer en primaire supérieur.

J'ai tiré cet exemple de la thèse de Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison*, mobilisation et désorientation des familles populaires. A l'occasion d'observations dans les milieux populaires, notamment immigrés, nous voyons que certains parents font venir des livres de lecture d'Afrique, datant de la période coloniale, parce qu'ils pensent que l'on apprend mieux à lire dans ces livres qu'à l'école. Il existe ainsi dans certaines familles des curriculums parallèles, totalement ignorés des enseignants. Les contrats didactiques peuvent être opposés entre l'école et la famille. Certains parents africains observés se posent en « vrais représentants de l'école » et considèrent que l'école a « tout lâché ».

Un père marocain, résidant dans un appartement HLM, conseille à son enfant d'aller voir dans le dictionnaire tous les mots qu'il ne comprend pas lors d'une lecture. Le

problème est que son enfant n'arrive jamais à terminer sa lecture. Les enseignants considèrent qu'il est possible de comprendre un texte sans nécessairement aller chercher le sens de certains mots. Certains parents, avec une immense bonne volonté, fourvoient leurs enfants sur les méthodes de travail en vigueur dans l'école française actuelle.

Je vais vous présenter un autre exemple. Il concerne la manière dont les enseignants travaillent avec leurs enfants. Marianne, professeur d'allemand, fait travailler son fils Léo en CM2. Léo doit rédiger une rédaction sur la chasse aux trésors, en 4 parties. Marianne montre à son fils que l'école n'attend pas de lui qu'il raconte une chasse au trésor en 4 phrases mais que l'enjeu est d'entrer dans la narration. L'exercice est une « rédaction ». La mère invite son fils à imaginer la couleur du pantalon de tel personnage, afin que le lecteur puisse s'imaginer la scène décrite. La mère parvient à mobiliser l'imagination de son fils en faisant référence à l'un de ses jeux vidéo préférés. Elle parvient à « scolariser » son fils selon le schéma décrit ce matin : « la culture générale est l'aptitude à scolariser des objets du monde quotidien en en faisant des objets du monde scolaire ». Le jeu vidéo va servir de déclencheur chez son fils pour lui permettre d'entrer dans l'exercice demandé.

Lors d'un entretien, Marianne explique qu'elle achète des jeux vidéo en s'appuyant sur la lecture de revues. Elle privilégie des jeux vidéo supposés éducatifs permettant à l'enfant de faire vivre sa vie juvénile mais comportant également une « nourriture » susceptible d'être scolarisée plus facilement que pour les jeux de combat. La mère encourage également son fils lorsque celui-ci a l'idée de parler dans sa rédaction de la Martinique où il a été chez son grand-père.

La mère admet que la première partie de l'exercice a été la plus difficile parce qu'il fallait « lancer le processus ». Les autres parties de l'exercice ont été réalisées par son fils seul. La mère propose enfin des corrections et corrige toutes les fautes d'orthographe. Elle signale qu'elle attend des élèves, en tant que professeur, que les devoirs à la maison soient relus.

Ce témoignage est un concentré de l'expertise enseignante. On y retrouve les 3 registres évoqués :

- Le registre cognitif : il s'agit d'une rédaction, d'une narration. Les règles de l'écrit narratif sont présentées ;
- Le registre culturel : on transforme en culture générale et en culture scolaire un objet de la culture juvénile ;
- Le registre identitaire : le fil identitaire entre dans la narration en citant la Martinique où vit le grand-père de Léo.

Le rôle du parent est intelligent dans le cas cité car la présence n'est pas moralisatrice. La mère donne à son enfant des outils au moment où il en a besoin. Elle n'hésite pas à transmettre des outils méthodologiques, et à encourager son fils à puiser dans son enracinement identitaire.

--- **Une participante** : Dans le cas cité, la mère est enseignante. Il s'agit de son métier. Aujourd'hui, lors des réunions parents-professeurs, la consigne donnée est d'accompagner les enfants. Certaines générations n'avaient pas de livre à la maison, ni de parents capables d'accompagner les enfants, et pourtant tout fonctionnait bien.

Patrick Rayou : Pour qui et pour combien d'individus ?

--- **Une participante** : Les chiffres montrent qu'il y avait de l'ascension sociale, sans besoin d'accompagnement.

Patrick Rayou : Si je parle de ma propre période, 18 % des élèves obtenaient le baccalauréat. J'ai obtenu le baccalauréat mais je ne suis pas du tout représentatif de ma génération. Les enfants ont besoin d'un étayage pour apprendre. Ils peuvent le trouver par d'autres personnes. L'envie identitaire peut compenser les autres registres et les entraîner avec eux mais globalement, les parents les plus démunis sont ceux qui, statistiquement, ont les enfants les plus démunis. Les corrélations statistiques sont implacables. Parfois, les exceptions nous font croire que tout est possible.

--- **Une participante** : Je pense que la consolidation des acquis était beaucoup plus forte auparavant.

Patrick Rayou : En effet. Les didacticiens évoquent la dévolution de problème : dans certaines épreuves, vous pouvez répondre aux questions parce que vous les avez déjà rencontrées. La dévolution de problème consiste à placer l'élève face à un exercice qu'il n'a jamais rencontré. Cela rend l'élève créatif. Ce dernier va créer du neuf avec du vieux. Néanmoins, ce procédé n'a pas été créé pour devenir un élément central d'enseignement. Or aujourd'hui, la dévolution de problème est devenue un élément « tarte à la crème » de la pédagogie. Il faut toujours que les élèves soient en train de construire leur savoir et d'inventer des choses nouvelles. Je pense qu'il existe une sous-estimation de la consolidation des acquis et du procédural avant de passer au « problématisant ». Les enseignants se sentent obligés de placer les élèves devant des exercices nouveaux pour qu'ils soient créatifs. Or, par analogie avec la musique, pour être créatif et être capable d'improviser, il faut préalablement avoir intériorisé des « gammes » et des canevas rythmiques. Il est très rare qu'une personne soit capable d'inventer sans être un minimum acculturée, quelle que soit la discipline considérée. On dit souvent qu'Einstein a tout inventé à partir de rien, ce qui n'est pas exact. En effet, ce dernier avait suivi des études de physique, connaissait les lois de Newton etc. Nous aimons bien cultiver le mythe du génie : il s'agit de faire croire que certaines personnes sont capables de faire sortir d'un chapeau un lapin qui n'y était pas !

La notion de « socle » est importante. Le fait qu'une société s'assure que tous les enfants d'une génération valident un socle commun de connaissances, de compétences et de culture me paraît être une bonne idée. Nous avons cependant beaucoup de mal à tomber d'accord sur ce sujet car la crainte est celle d'une baisse de niveau.

--- **Une participante** : Vous avez cité deux exemples. Dans un cas, un parent connaît bien le système scolaire et les attendus, avec les références d'aujourd'hui. Dans l'autre cas, le parent a pour seule référence sa propre scolarité, alors que le système scolaire a évolué. L'idéal serait que les parents ne se mêlent plus du tout des devoirs à la maison.

Lorsque je travaille avec mon petit-fils, je constate que la manière d'apprendre à faire une division n'est plus du tout la même qu'à mon époque.

--- **Une participante** : Les professeurs ne sont pas des parents et les parents ne sont pas des professeurs. Nous pouvons tous travailler ensemble mais il existe un danger lorsque certains reprennent d'anciennes méthodes et perturbent les enfants.

Patrick Rayou : Claude Allègre disait que l'école devait être son propre recours. J'ai toujours été d'accord avec cette proposition. Je pense qu'il s'agit de la fonction sociale de l'école. La question difficile porte sur les moyens.

--- **Une participante** : Il existe également un discours sur les parents démissionnaires.

Patrick Rayou : Ce réflexe humain consiste à dire que la faute revient aux autres lorsque vous ne réussissez pas à faire quelque chose. A l'université, on entend souvent « vous avez vu les étudiants qu'on nous envoie ! ». Les professeurs de collège s'interrogent également sur les élèves que leur envoie l'école primaire etc. Cette logique de « patate chaude » est extrêmement répandue dans les discours sur le système éducatif.

Mon équipe et moi-même défendons la notion de malentendu. Nous ne pensons pas qu'il existe des acteurs de mauvaise volonté. Chacun a sa place fait son travail. Pour autant, il existe des malentendus dans la mesure où l'enseignant travaille dans une logique qui n'est pas nécessairement la même que celle utilisée dans les familles.

Le malentendu doit être distingué du sous-entendu. A l'école, les logiques d'apprentissage conçues par les enseignants ne sont pas les mêmes que celles des acteurs que l'on veut leur donner pour les aider. Il existe des malentendus sociocognitifs qui interviennent au carrefour de logiques sociales et de logiques cognitives. L'élève qui travaille pour faire plaisir à la maîtresse se place dans une logique sociale basée sur la reconnaissance et la gratification. L'élève qui pense travailler pour se développer se place dans une logique sociale et cognitive. De nombreux élèves sont devenus instrumentalistes dans le système. Plus la théorie de « l'élève au centre » se développe, plus l'école apparaît comme une travée où l'on circule avec un chariot et où l'élève va prendre des éléments diversement « coefficientés » pour parvenir à construire un avenir scolaire. Tout le monde n'est pas stratège de la même manière selon les moyens mis à disposition. Tout cela est propice aux malentendus. Nous avons tort de croire que l'autonomie est une donnée constitutive des personnes. En réalité, l'autonomie est une conquête longue et patiente sur soi-même, qui doit être étayée. Je ne vois pas comment il serait possible d'être autonome sans y avoir été aidé. Je vous conseille à

ce sujet l'ouvrage d'Héloïse Durler, *L'autonomie obligatoire*, paru aux presses universitaires de Rennes. Le titre de cet ouvrage est un oxymore provocateur. On ne voit pas comment l'autonomie pourrait être obligatoire mais c'est pourtant une obsession des curriculums. Être autonome est merveilleux comme résultat mais ne peut pas constituer un point de départ.

--- **Une participante** : Pouvez-vous revenir sur la thèse de Séverine Kakpo ?

Patrick Rayou : Séverine Kakpo constate que les parents des familles populaires sont extrêmement mobilisés au sujet de l'école mais sont désorientés. On ne voit pas pourquoi les parents des familles populaires ne seraient pas mobilisés au sujet de l'école. En effet, pour que leurs enfants aient une condition différente de la leur, ils ne peuvent pas s'appuyer sur un capital économique personnel ni sur leur propre capital culturel. Ils ne peuvent s'appuyer que sur l'école comme ressource. Le fait que les parents des familles populaires se désintéressent de l'école est une idée reçue. Il n'est pas facile pour ces parents de venir à l'école, surtout si l'école ne se montre pas toujours amicale à leur égard.

--- **Une participante** : On peut également imaginer que ces parents ne croient plus en l'école.

Patrick Rayou : Vous avez raison pour les générations les plus installées. Dans la REP+ de Créteil, je rencontre beaucoup d'élèves qui indiquent qu'ils ont un grand cousin diplômé qui n'a jamais obtenu de stage simplement parce qu'il n'a pas le bon prénom. Il existe un phénomène de déception important. Les enfants qui quittent l'école ont connu un amour déçu envers l'école. Ils pensent avoir « joué le jeu » mais ne perçoivent pas les données du malentendu. Les enseignant.e.s ne les comprennent pas lorsqu'ils considèrent ces jeunes décrocheurs comme des paresseux. Que reste-t-il pour un jeune en décrochage comme option si ce n'est de dégager sa personne d'un univers dans lequel il est rarement gratifié et en tout cas pas en proportion des efforts engagés.

--- **Une participante** : Ces jeunes ressentent énormément de souffrance.

Patrick Rayou : On peut décrire ce phénomène à la manière d'un psychologue, ce que je ne fais pas. Une description psychologique du problème posé ne serait pas du tout contradictoire avec mes propos tenus depuis ce matin. J'essaie de trouver les tenants et les aboutissants du problème, institutionnels, liés à l'histoire, à la stratification de la société, à la construction des curriculums etc. La souffrance des enseignant.e.s ne doit pas être négligée. Ma collègue Françoise Lantheaume, dans son ouvrage *La souffrance des enseignants*, montre bien que les enseignant.e.s souffrent d'avoir une activité empêchée. Les enseignant.e.s reçoivent aujourd'hui beaucoup d'injonctions qui conduisent parfois à des dilemmes professionnels : ils doivent travailler pour l'ensemble de la classe, dégager les meilleurs,

faire de la socialisation, asseoir des apprentissages, faire de l'éducation etc. Les enseignants doivent jouer le rôle qui n'est plus joué par le reste de la société. L'école est parfois le dernier rempart et le dernier refuge. Certain.e.s enseignant.e.s considèrent qu'ils ont plusieurs « casquettes », dont celle d'assistant.e social.e. La souffrance des enseignant.e.s est le corollaire du fait qu'ils ont envie de bien faire et non de sortir du système. L'impression est donnée que la souffrance des enseignant.e.s et celle des élèves procèdent exactement des mêmes causes. La souffrance est le témoin des malentendus profonds qui existent entre une partie de la société et l'école, qui est supposée leur correspondre et redistribuer les cartes à chaque génération.

--- **Une participante** : Je crois d'ailleurs que certains parlent de « décrochage professionnel » chez les professeur.e.s.

Patrick Rayou : Tout à fait. Lorsque j'ai passé le concours de recrutement, le nombre de candidat.e.s était absolument considérable. Aujourd'hui, à l'inverse, on court après les candidat.e.s et on embauche des enseignant.e.s vacataires après un speed dating de quelques minutes, même si ces dernier.e.s ont des lacunes importantes. A Créteil, le premier enjeu est de mettre des adultes devant des élèves ! Cela permet de rassurer les associations de parents d'élève et de pouvoir commencer à travailler. Sur le fond néanmoins, la situation n'est pas très rassurante.

En 2004, j'ai publié avec Agnès Van Zanten un ouvrage intitulé *Les nouveaux enseignants, changeront-ils l'école ?* Nous nous étions rendus au Ministère, qui n'était pas au courant de cette question. Il existait une sorte de « forteresse enseignante » avec une forte endogamie. Celle-ci est en train d'exploser. Aujourd'hui, les enseignant.e.s votent quasiment autant à droite que le reste de la société, ce qui est un signe de normalisation. Un « embourgeoisement » de la condition d'enseignant.e est observé notamment dans le premier degré. De nombreuses femmes enseignantes épousent des cadres. Cette opération est « intéressante » pour tout le monde, surtout pour l'éducation des enfants. Le « ticket gagnant » pour intégrer Sciences Po est d'avoir un père cadre et une mère enseignante. En effet, dans un tel cas, l'enfant bénéficie à la fois de la disponibilité de sa mère et du pouvoir économique du père.

Je vous remercie beaucoup pour ces échanges qui rendent ce métier extrêmement agréable !



Pour aller
plus loin...

Bibliographie de l'auteur depuis le site du CIRCEFT

(Centre Interuniversitaire de Recherche, Culture, Formation et Travail, EA4384)

Thèmes de recherche actuels et publications

<http://www.circeft.org/?Patrick-Rayou>

Formation des enseignants et éducation prioritaire

Analyse comparée franco-argentine

Des collégiens analysent les gestes professionnels des enseignants

L'accompagnement des devoirs par des enseignants-parents

Articles en ligne de l'auteur

Archives Ouvertes en Sciences de l'Homme et de la Société

[https://halshs.archives-ouvertes.fr/search/index/?qa\[auth_t\]\[\]=Rayou](https://halshs.archives-ouvertes.fr/search/index/?qa[auth_t][]=Rayou)

Bibliographie

Références des textes dans l'ordre de citation dans la Conf'At

Etude/Recherche

> Ce qui soutient les élèves. Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires. Sous la dir. de : Dominique Glasman et Patrick Rayou, Centre Alain Savary ; CGET, 104 p. [pdf ; 1,69 Mo]

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/recherches/ce-qui-soutient-les-eleves>

> La Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989)

La Convention internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), ou Convention relative aux Droits de l'Enfant, est un traité international adopté par l'Assemblée Générale des Nations Unies, le 20 novembre 1989.

Disponible depuis le site Humanium : <http://www.humanium.org/fr/convention/>
<http://www.humanium.org/fr/convention/texte-integral-convention-internationale-re-lative-droits-enfant-1989/>

> Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques

Stéphane Bonnéry, La dispute, 2007

Élèves « en grande difficulté », « en échec », « perturbateurs », ..., cet ouvrage tente de dévoiler ce que masquent ces désignations ordinaires. Que nous apprennent ces élèves sur la façon dont se construit la difficulté scolaire ? Que nous apprennent ces « grandes difficultés » des difficultés plus ordinaires qui structurent les inégalités scolaires ? Stéphane Bonnéry, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris-VIII et membre de l'équipe ESSI-ESCOL, retrace les spirales de l'échec d'élèves qu'il a observés durant deux ans, en ZEP, du CM2 à la 6^{ème}. Il montre que ces enfants ne comprennent ni ce qu'on attend d'eux ni pourquoi l'école n'accepte pas leur façon d'être ordinaire.

> Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Rapport de Dominique Glasman et Leslie Besson au Haut comité pour l'évaluation de l'école, Paris, 2004.

Ce rapport examine la nature et l'efficacité des pratiques de travail scolaire hors école : devoirs à la maison, jeux éducatifs, cours particuliers, « coaching » scolaire, devoirs de vacances et accompagnement scolaire. Au terme de leur étude, les auteurs concluent : d'une part que « la vigilance s'impose si l'on veut éviter de faire de l'accompagnement à la scolarité l'accompagnement social de l'exclusion scolaire » ; d'autre part que « ... les dispositifs obtenant les résultats les moins contestables sont ceux qui sont très directement en prise sur le travail scolaire ».

http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/100.pdf

> L'école française, démocratique ou élitiste ? Pierre Merle

Alors que la plupart des pays européens ont entrepris des réformes en profondeur de leurs systèmes éducatifs en vue de les démocratiser, l'école française reste une des plus élitistes. Pierre Merle revient sur la mesure des inégalités scolaires et les réformes nécessaires.

Disponible depuis le site : La vie des idées, 8 sept. 2015

<http://www.laviedesidees.fr/L-ecole-francaise-democratique-ou-elitiste.html>

> Confucianisme et Taoïsme.

Max Weber, Éd. Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines, nov. 2000

Max Weber, dans un passage assez peu connu de Confucianisme et taoïsme, définissait des types idéaux d'éducation. Selon sa méthode, tout système de formation pouvait être rapporté à cette typologie pour être compris. En même temps, et c'était là un des intérêts majeurs du texte, Weber établissait une correspondance entre ces types et les types de « domination » (politique ou religieuse) qu'il avait également définis. Cette correspondance est très éloignée de l'idée que nous adoptons couramment de la « relation pédagogique » comme relation de « pouvoir », terme que Weber excluait de son vocabulaire sociologique.

Source : Les types sociologiques d'éducation selon Max Weber, Guy Vincent, Revue française de pédagogie, n°168, juillet-sept. 2009, p. 75-82

Article en ligne, juillet 2013 : <http://rfp.revues.org/1755> ; DOI : 10.4000/rfp.1755

Approche socioconstructivisme

> Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Jerome Bruner, éd. Rezt, oct. 2015

Dans cet ouvrage, Bruner prend nettement ses distances avec ce qu'il estime être une dérive de la «révolution cognitive», en plein essor depuis le milieu du XX^e siècle. Il y déplore la prétention de l'hypothèse biologique à expliquer à elle seule le fonctionnement de la pensée. En comparant le cerveau et l'ordinateur, la psychologie a été isolée des autres sciences humaines au risque d'oublier que les êtres humains sont situés socialement, historiquement et culturellement.

En prêt à R&T :

http://cosoter-ressources.info/opac/index.php?lvl=notice_display&id=72504

Approche biologique/psychologique

> Psychologie et pédagogie. Jean Piaget, Folio Essais, avril 1988

Que peuvent les méthodes psychologiques nouvelles, en quoi contribuent-elles au renouvellement de la pédagogie ? C'est là le thème central de Jean Piaget dans Psychologie et pédagogie. Qu'il s'agisse de l'affectivité, de l'intelligence, de l'acquisition du savoir, du travail individuel et en équipe, de la discipline, l'auteur indique les grandes lignes de la révolution scolaire qui s'impose. L'école, au cours des siècles, s'est constituée de manière très empirique, et c'est pourquoi, aujourd'hui, elle explose. Ce que propose le présent volume, ce sont les moyens de la reconstruire.

> Émile Durkheim, Éducation et sociologie (1922), janv. 1999

Document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie, dans le cadre de la collection : Les classiques des sciences sociales, Université du Québec

<http://classiques.uqac.ca/>

https://www.researchgate.net/profile/Emile_Durkheim/publication/44826421_Education_et_Sociologie/links/54663fd9cfc25b85d17f5dfb/Education-et-Sociologie.pdf

École et familles populaires

> Quel différend entre les familles populaires et l'école ? Pierre Périer

Compte-rendu d'intervention, formation des ERE d'Ile-de-France, 17 janvier 2008

> Ecole et familles populaires. Pierre Périer, Dossier XYZep n°26, mars 2007

<http://www.approches.fr/Pierre-PERIER>

Sur la didactique des mathématiques

› L'âge du capitaine : de l'erreur en mathématiques. Stella Baruk

Qu'en est-il du sens en mathématiques ? Où se trouve-t-il ? Et que transmet-il ? Face à la conformité muette et infime des «bons résultats», que révèle les morceaux de réponses fausses, «folles» ? Que nous apprennent les erreurs sur le fonctionnement psychique réel d'un sujet confronté à un savoir, sur la nature de ce savoir et sur les modalités de sa transmission ?».

En prêt à R&T :

http://cosoter-ressources.info/opac/index.php?lvl=notice_display&id=6494

› L'enfant et la peur d'apprendre. Serge Boimare, éd. Enfances, 1999

Pour certains enfants, la réconciliation avec le savoir passe par l'appropriation de peurs inhérentes à la démarche intellectuelle. En effet, la situation d'apprentissage peut déclencher des peurs qui perturbent l'organisation intellectuelle. Approprier les peurs, leur donner une forme négociable par la pensée afin qu'elles ne soient plus synonymes de rupture de la démarche intellectuelle est une étape indispensable pour réconcilier ce public avec le savoir que nous leur proposons.

En prêt à R&T :

http://cosoter-ressources.info/opac/index.php?lvl=notice_display&id=7379

› La socialisation. Muriel Darmon, 3^{ème} éd., Armand Colin, avril 2016

L'auteure montre comment, au fil du cycle de vie, s'articulent les actions socialisatrices respectives de la famille (et à travers elles de la structure sociale et des rapports sociaux de sexe), des professionnels de l'éducation et des normes éducatives, de l'école, des groupes de pairs, de la vie en couple, du travail, du passage par diverses institutions ou de la participation à diverses interactions.

Muriel Darmon est chercheuse au CNRS dans le Groupe de Recherche sur la Socialisation (GRS) dirigé par Bernard Lahire (CNRS, Université de Lyon, ENS-LSH).

Sur l'habitus

› Esquisse d'une théorie de la pratique. Pierre Bourdieu, Éd. du Seuil, 2000

› Les Lycéens au travail. Anne Barrère, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1997

Anne Barrère propose une approche originale de l'école. Elle a en effet choisi d'observer les lycéens au travail comme on observe les travailleurs en situation professionnelle, sans préoccupation pédagogique et sans s'inscrire a priori dans les problématiques d'inégalités sociales et d'échec scolaire. Elle souligne que « l'appel au travail scolaire » demeure, pour les professeurs comme pour les lycéens, le seul recours face aux difficultés ou au manque de motivation. La moitié des lycéens travaille entre 8 et 15 heures par semaine en plus de leurs cours, et 20 % plus de 15 heures. Mais ce recours à l'effort est souvent problématique, car « dans un système devenu à la fois permissif et absurde », les prescriptions de travail délivrées aux lycéens ressemblent parfois aux injonctions paradoxales repérées par les psychologues dans les familles pathologiques.

Sur la pédagogie invisible : Basil Bernstein, sociologue anglais

› Basil Bernstein (1924-2000). Alan R. Sadovnik

Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXXI, n° 4, décembre 2001, p. 715-731.

© UNESCO : Bureau international d'éducation, 2001

<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/bernsteinf.pdf>

› La division du travail éducatif. Maurice Tardiff et Claude Levasseur, PUF 2010.

Depuis la Seconde Guerre mondiale, les politiques éducatives et la recherche en éducation ont reposé sur la croyance que le personnel enseignant formait la profession centrale du système scolaire. Fondé sur l'étude de tendances internationales lourdes en matière d'organisation et de division du travail éducatif, ce livre montre que cette croyance ne correspond plus à la réalité dans un grand nombre de systèmes éducatifs. Le travail enseignant traditionnel est désormais entré en phase de décomposition et de recomposition avec l'essor de nouveaux métiers et professions de l'éducation dont les agents s'accaparent de plus en plus des fonctions et tâches dévolues jadis aux enseignants réguliers : soutien affectif aux élèves, surveillance et contrôle, socialisation aux normes scolaires, intégration sociale, aide à l'apprentissage...

› Enquête PISA 2000

PISA 2000 est une évaluation papier-crayon, d'une durée de 2 heures par élève.

http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2771&do_check=

› La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves.

André Antibi, Math'Adore, 2003

Imaginons un professeur excellent, avec des élèves excellents. Si dans un tel contexte toutes les notes sont bonnes, l'enseignant est montré du doigt et considéré comme laxiste, voire peu sérieux. Sous la pression de la société, les enseignants se sentent ainsi obligés de mettre une certaine proportion de mauvaises notes, une « constante macabre », pour être crédibles. C'est ce redoutable phénomène qu'André Antibi analyse finement et dénonce vigoureusement dans ce livre.

› Les armoires vides. Annie Ernaux, Editions Gallimard, 2013

› Le nouvel esprit scientifique. Gaston Bachelard. 10^{ème} éd. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968

Document produit en version numérique. Collection : Les classiques des sciences sociales, Université du Québec

<http://classiques.uqac.ca/>

http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/nouvel_esprit_scientifique/nouvel_esprit_scientifique.html

› La barrière et le niveau - Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne.

Edmond Goblot, PUF, Coll. Lien social, 2010

« Publié initialement en 1925, *La barrière et le niveau fait partie de ces uvres majeures*

qui ont exercé une influence souterraine très puissante sur la sociologie française de l'éducation et de la culture des années 1960 aux années 1970. Écrit par un agrégé de philosophie, philosophe des sciences, épistémologue et logicien, Edmond Goblot (1858-1935), qui avait publié essentiellement dans ses domaines de compétences (avec un Essai sur la classification des sciences en 1898, un Traité de logique en 1918 et un ouvrage sur Le Système des sciences en 1922), le livre n'a presque jamais été cité par les sociologues qui se sont pourtant appropriés ses schèmes interprétatifs, son langage, et parfois même sa tonalité critique.

> Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires.

Séverine Kakpo, PUF, Coll. Éducation et Société, 2012

<http://www.circeft.org/?Severine-Kakpo>

> L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école.

Héloïse Durler, Presses universitaires de Rennes, 2015

L'école élémentaire enjoint aux élèves de devenir autonomes, mais comment obéir à cet ordre paradoxal d'agir par soi-même ? La sociologue Héloïse Durler interroge les pratiques et les enjeux de cet impératif du gouvernement de soi, dans une perspective pédagogique, cognitive et sociale. Se fondant sur une enquête ethnographique de deux ans et demi dans un établissement scolaire, elle analyse les différentes formes de l'engagement des élèves, le rôle des parents et les contradictions rencontrées par les enseignants au sein des dispositifs visant à valoriser l'autonomie des enfants.

> La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant.

Françoise Lantheaume ; Christophe Hérou, PUF, 2008

Les auteurs ont centré leur étude sur la difficulté ordinaire et quotidienne du travail, les manières de la gérer en relation avec les évolutions du métier. Une enquête de l'Éducation nationale indique un accroissement du nombre des enseignants «en difficulté» et une diversification des dispositifs de prévention et de traitement. L'usure morale, le sentiment d'échec et d'inutilité sociale caractérisent l'expérience professionnelle des enseignants. Cette enquête montre également que la difficulté est constitutive de l'intérêt d'enseigner et indique comment l'institution peut donner davantage d'opportunités pour gérer les difficultés ordinaires du travail de l'enseignant.

> Les nouveaux enseignants, changeront-ils l'école ?

Patrick Rayou ; Agnès Van Zanten, Bayard, 2004

L'ouvrage s'appuie sur une enquête par entretien auprès d'environ 120 enseignants travaillant dans 12 collèges aux caractéristiques différenciées. Si l'on considère l'activité professionnelle, l'origine sociale ou les motivations à entrer dans le métier, les nouveaux professeurs ne se distinguent guère de leurs prédécesseurs. Ce sont les conditions d'exercice qui ont fondamentalement changé ; l'école d'aujourd'hui est moins assurée de ses valeurs, accueille des publics aux socialisations parfois étrangères au monde scolaire, est confrontée à des tâches contradictoires d'intégration et de sélection; or, ni les modes de régulation de l'institution, ni les programmes, ni les politiques de recrutement et de formation n'ont anticipé ces évolutions.

Sitographie

> Centre interdisciplinaire de recherche « Culture, éducation, formation, travail » (CIRCEFT)

<http://www.circeft.org/>

> Université de Paris 8, à Saint-Denis, créée par dérogation en 1968 par Edgar Faure

<http://www.univ-paris8.fr/>

> CNESCO (Centre National d'Évaluation du système scolaire)

Évaluation scientifique indépendante pour la réussite de tous les élèves.

<http://www.cnesco.fr/fr/accueil/>

> Le Conseil supérieur des programmes (CSP)

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a institué le Conseil supérieur des programmes.

<http://www.education.gouv.fr/pid31771/le-conseil-superieur-des-programmes.html>

> Agence ayant créé un site web pour faire des exercices en ligne payant et qui a fermé
<http://www.faismesdevoirs.com/>

Lire à ce sujet l'article du Figaro, Faismesdevoirs.com : raisons d'un échec publié le 09 mars 2009

<http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2009/03/09/01011-20090309FILWWW00471-faismesdevoirscom-les-raisons-d-un-echec.php>

> Éduscol, propose aux un portail national d'informations et de ressources pour les professionnels de l'éducation, Ministère de l'Éducation nationale

<http://eduscol.education.fr/>

> Plateforme Néopass avec la participation de Patrick Rayou, p. 50-51

NéoPass@ction : Néopassaction, IFÉ - Institut Français de l'Éducation ; outil proposé par le Centre Alain Savary.

Cette plateforme en ligne créée avec la participation de Patrick Rayou veut offrir des ressources réalisées à partir de travaux de recherche fondés sur l'observation du travail des enseignants.

<http://neo.ens-lyon.fr/neo>

Vous pouvez télécharger une version numérique de ce compte-rendu sur :
www.ressources-territoires.com

Les Conf'At'de R&T

sont publiées par Ressources & Territoires

Centre de ressources pour les acteurs de la cohésion sociale en Midi-Pyrénées

Ces comptes-rendus sont réalisés à partir d'enregistrement audio.

Directeur de publication : Jean-François BAULÈS

Coordinatrice d'édition : Jenny COLLIN

Rédaction : Alliance des mots

Mise en page : echocite@free.fr

Avril 2017



Centre de ressources

POUR LES ACTEURS DE LA COHÉSION SOCIALE

134 route d'Espagne BP 53566
31035 Toulouse Cedex 1
tel. 05 62 11 38 34 / fax. 05 62 11 38 54
accueil@ressources-territoires.com
www.ressources-territoires.com

